Kursbuch 24

Schule, Schulung, Unterricht

Ein Plädoyer für die Abschaffung der Schule
Kritik der kompensatorischen Erziehung
Bericht über eine Berliner Volksschule
Die Schulsysteme der DDR und der Bundesrepublik
Taylorisierung des Unterrichts:
Zur Kritik der Instruktionspsychologie
Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre Schüler
Modellschule Solingen: Curriculum und Mediengebrauch
China 1970: Die Pädagogik revolutionieren

Kursbuch/Rotbuch Verlag 7 Mark

77-1244

Kursbuch

Herausgegeben von Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel

Goethe-Institut e.V. Bibliothek

Kursbuch 24 Juni 1971

Schule, Schulung, Unterricht

Ivan Illich, Plädoyer für die Abschaffung der Schule 1
Manuela du Bois-Reymond, Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA 17
Konrad Ehlich, Josef Hohnhäuser, Frank Müller, Dietmar Wiehle, Spätkapitalismus – Soziolinguistik – Kompensatorische Spracherziehung 33
Peter Schneider, Bericht über eine Berliner Volksschule 61
Klaus-Dieter Mende und Helga Thomas, Die Schulsysteme der DDR und der Bundesrepublik, *Erika Runge*, Schüler, Lehrer, Schulen. Tonbänder aus dem Bezirk Rostock 83
Klaus-Jürgen Bruder, Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie 113
Helmut Lethen und Peter Schneider, Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler 133
Jürgen Zimmer, Hermann Rademacker, Modellschule Solingen 154
Joachim Schickel, China 1970: Die Selbsterziehung der Massen oder Die Pädagogik revolutionieren 181

Das Kursbuch erscheint in unregelmäßiger Folge, doch mit wenigstens vier Nummern im Jahr. Jedes Heft kostet im Jahresabonnement DM 5, im Einzelverkauf DM 7 (ab Heft 39 DM 6 bzw. DM 8). Anschrift der Redaktion: Kursbuch/Rotbuch Verlag, 1 Berlin 30, Potsdamer Straße 98, Telefon 2 61 11 96. Die Redaktion lädt zur Einsendung von Manuskripten ein, bittet jedoch darum, Rückporto beizufügen; sie erklärt, daß sie solche Sendungen in der Regel nicht kommentieren und keine Haftung für sie übernehmen kann. Verantwortlich für den Inhalt: Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel. Redaktion: Ingrid Karsunke. © 1971 Kursbuch Verlag, Berlin. Alle Rechte, auch das der Übersetzung, für sämtliche Beiträge vorbehalten. Druck: Georg Wagner, Nördlingen. Bindung: Hans Klotz, Augsburg.

Ivan Illich
Plädoyer für die Abschaffung der Schule

Mit dem Glauben an die Schule ist es vorbei. Der Widerstand der Konsumenten der Bildungsindustrie (»knowledge industry«) wächst. Zahlreiche Lehrer und Schüler, Steuerzahler und Arbeitgeber wären froh, wenn sie an die Stelle der Schule etwas anderes setzen könnten. Was sie daran hindert, neue Institutionen zu entwickeln, sind außer einem Mangel an Phantasie das Fehlen einer geeigneten Sprache und eines aufgeklärten Selbstinteresses. Sie vermögen sich keine »entschulte« Gesellschaft vorzustellen, d. h. keine Gesellschaft mit nichtschulischen Erziehungsinstitutionen.

Wohlfahrtsbürokratien nehmen für sich ein berufliches, politisches und finanzielles Monopol auf die gesellschaftliche Phantasie und Vorstellungskraft in Anspruch. Sie setzen die Standards fest, nach denen beurteilt wird, was gut und was durchführbar ist. Dieses Monopol ist die Grundlage der modernen Form der Armut. Jedes noch so einfache Bedürfnis hat, sobald seine Befriedigung institutionalisiert worden ist, eine neue Klasse von Armen und eine neue Definition von Armut und gleichzeitig wachsende Abhängigkeit zur Folge. Vor zehn Jahren war es in Mexiko üblich, daß jemand, der starb, zu Hause starb, und daß er von seinen Freunden begraben wurde. Nur für die seelischen Bedürfnisse trug die Institution Kirche Sorge. Heute ist zu Hause zu sterben entweder ein Zeichen von Armut oder ein Beweis eines besonderen Privilegs. Das Sterben und der Tod fallen in der Regel unter das institutionalisierte Management von Ärzten und Unternehmern.

Den Schülern wird beigebracht, Unterricht für Lernen zu halten, das Durchlaufen der Klassen für Bildung, ein Diplom für wissenschaftliche Befähigung. Medizinische Behandlung wird mit Gesundheitsfürsorge verwechselt, Sozialarbeit mit Verbesserung des Gemeindelebens, Polizeischutz mit Sicherheit, militärisches Gleichgewicht mit nationaler Sicherheit, Postenjägerei mit sinnvoller produktiver Arbeit. Gesundheit, Bildung, Würde, Unabhängigkeit und schöpferische Kraft werden weitgehend identifiziert mit den Leistungen der Institutionen, die den Anspruch erheben, der Förderung jener Zwecke zu dienen. Verbesserungen werden gleichgesetzt mit der Erhöhung der Geldmittel, die für die Verwaltung von Krankenhäusern, Schulen usw. zur Verfügung gestellt werden.

Ob es sich um Reiche oder Arme handelt, die Erziehung zur Abhängigkeit kostet annähernd gleich viel. Die jährlichen Ausgaben pro Schüler in den Slums und in den reichen Vorstädten sind bei zwanzig untersuchten Städten der USA von der gleichen Größenordnung – in einzelnen Fällen überwiegen sogar die für Schüler der Unterklasse. Reiche und Arme sind gleichermaßen von Schulen abhängig, die für ihr Leben bestimmend sind, ihre Weltanschauung prägen und ihnen beibringen, was legitim ist und was nicht. Beide halten selbständiges Lernen für unzulänglich und unverantwortlich, beide sehen in Gemeindeorganisationen, die nicht von staatlich autorisierter Seite finanziert werden, Formen von Aggression oder Subversion. Beiden erscheint infolge ihrer Fixierung auf etablierte Institutionen selbsttätiges Lernen als suspekt. Die fortschreitende Regression der Selbst- und Gemeindetätigkeit ist für Westchester noch kennzeichnender als für den Nordosten von Brasilien. Überall bedarf nicht nur die Ausbildung, sondern die Gesellschaft als ganze der »Entschulung«.
Die wachsende Abhängigkeit von institutionalisierter Fürsorge hat der Hilflosigkeit der Armen, die stets gesellschaftlich machtlos waren, eine neue Dimension hinzugefügt: psychische Ohnmacht, die Unfähigkeit, selbst für sich zu sorgen, selbsttätig zu handeln. Die Bauern auf den Hochebenen der Anden werden von Grundbesitzern und Händlern ausgebeutet; sobald sie sich in Lima niederlassen, verschlimmert sich ihre Lage noch: sie werden von Parteibonzen abhängig und finden keinen Arbeitsplatz, weil sie keinerlei Ausbildung haben. Die moderne Form der Armut schließt außer der Machtlosigkeit den Verhältnissen gegenüber noch den Verlust der persönlichen Wirkungsmöglichkeiten ein. Diese moderne Variante der Armut ist auf der ganzen Welt verbreitet und gehört zu den Ursachen der heutigen Unterentwickeltheit. Natürlich nimmt sie in den armen und reichen Ländern verschiedene Erscheinungsformen an.

In den Großstädten der USA zeigt sie sich vielleicht am deutlichsten. Nirgendwo sonst wird für den »Krieg gegen die Armut« mehr ausgegeben. Nirgendwo sonst produziert die Bekämpfung der Armut soviel Abhängigkeit, Elend, Frustration und neue Forderungen. Und nirgendwo sonst wird so offensichtlich, daß Armut sich – wenn sie einmal ihre moderne Form angenommen hat – durch Geld allein nicht beseitigen läßt, daß vielmehr eine revolutionäre Veränderung der Institutionen notwendig ist.
Heute kommen in den USA Schwarzen und in die Städte abgewanderten Puertorikanern Leistungen von Berufen zugute, deren Dienste für sie vor zwei Generationen noch ganz undenkbar gewesen wären und deren Inanspruchnahme den meisten Menschen in der Dritten Welt als grotesk erscheint. Zum Beispiel können sich die Armen in den Vereinigten Staaten darauf verlassen, daß Beamte der Schulbehörde, die für Fälle von Schul-

schwänzen zuständig sind, dafür sorgen, daß ihre Kinder die Schule besuchen, bis sie siebzehn sind; oder daß ein Arzt sie in ein Krankenhaus einweist, in dem das Bett 60 Dollar pro Tag kostet – das Äquivalent des Einkommens von drei Monaten für die meisten Menschen auf der Erde. Diese Fürsorge steigert jedoch die Abhängigkeit und produziert das Bedürfnis nach mehr Dienstleistungen; die Menschen werden immer unfähiger, ihr Leben aufgrund eigener Erfahrungen und selbstdirigierter Kooperation zu organisieren.

Die Armen in den USA sind den anderen darin voraus, daß sie an Hand ihrer eigenen Erfahrungen beurteilen können, welche gefährliche Situation den Armen in einer Welt des Fortschritts droht. Sie erleben, daß keine noch so großen Dollarbeträge die den Wohlfahrtsinstitutionen innewohnende Destruktivität beseitigen können, sobald die professionellen Hierarchien dieser Institutionen die Gesellschaft einmal davon überzeugt haben, daß ihr Dienst moralisch notwendig ist. Die soziale Gesetzgebung einer »verschulten« Gesellschaft baut auf einem Trugschluß auf.

Nach William O. Douglas, Richter des Obersten Bundesgerichtes der USA, besteht »der einzige Weg, eine Institution aufzubauen, darin, sie zu finanzieren«. Daraus kann man den Schluß ziehen, daß eine weitere Verarmung und Entmündigung nur dadurch verhindert werden kann, daß man den Institutionen, die jetzt für Gesundheit, Erziehung und Wohlfahrt zuständig sind, die Geldmittel entzieht.

Das dürfen wir nicht vergessen, wenn wir im folgenden das Bundeshilfsprogramm der USA beurteilen. Von 1965 bis 1968 wurden in nordamerikanischen Schulen über drei Milliarden Dollar ausgegeben, um die Benachteiligung von etwa sechs Millionen Kindern zu kompensieren. Dieses Programm ist als »Title One« bekannt. Obwohl es das kostspieligste Kompensationsprogramm ist, das es jemals in der Geschichte der Erziehung gab, hat es zu keiner erkennbaren Verbesserung der Lernsituation der »benachteiligten« Kinder geführt. Gegenüber ihren Klassenkameraden aus der Mittelschicht fielen sie noch weiter zurück. Außerdem wurde beim Versuch der Durchführung dieses Programms festgestellt, daß noch weitere zehn Millionen Kinder ökonomisch und pädagogisch benachteiligt sind. Das Resultat ist, daß mehr Bundesmittel verlangt werden.

Für das völlige Versagen eines solchen Programms zur Verbesserung des für die Armen bestimmten Teils des Bildungssystems sind drei Erklärungen möglich:

1. Drei Milliarden Dollar reichen nicht aus, um die Leistungen von sechs Millionen Kindern grundlegend zu verbessern;

2. Das Geld wurde nicht zweckmäßig verwendet: andere Lehrpläne, eine bessere Verwaltung, neue Verteilungsverfahren, durch die mehr als bisher gewährleistet ist, daß die Geldmittel für die armen Kinder verwendet

werden, und mehr Forschungsarbeit würden zu besseren Ergebnissen führen;
3. Bildungsnachteile lassen sich durch Schulbildung nicht kompensieren.
Der erste Punkt trifft bestimmt zu, solange das Geld an die Schulen verteilt wird. Denn das Geld bekommen dann zwar die Schulen, in denen die meisten unterprivilegierten Kinder unterrichtet werden, aber es wird nicht für diese Kinder ausgegeben. Die Kinder, denen das Geld eigentlich zugute kommen müßte, machen meistens nur die Hälfte der Schüler aus. Da Erziehungsfürsorge, Indoktrination, Diskriminierung sozialer Rollen und Erziehung eine undurchdringliche Einheit bilden, bedeuten die vom Bund gewährten zusätzlichen Geldmittel in Wirklichkeit eine Aufstockung des Schulbudgets, die es den betreffenden Schulen ermöglicht, um die relativ reicheren Kinder zu werben, die dadurch, daß sie mit den Armen zusammen die Schule besuchen, »benachteiligt« sind. Bei dieser Verteilungsform konnte folglich bestenfalls ein Bruchteil des Geldes, das für die Kompensation der Lernschwierigkeiten der unterprivilegierten Kinder bestimmt war, diesen auch wirklich zugute kommen.
Der zweite Punkt, daß nämlich das Geld nicht zweckmäßig verwendet wird, dürfte genauso zutreffen wie der erste. Aber die unzweckmäßigste Verwendung ist belanglos, verglichen mit den Folgen der Klassenstruktur des Schulsystems als ganzem. Die Schulen widerstehen auf Grund der ihnen immanenten Struktur der gezielten Privilegierung der im übrigen Unterprivilegierten.
Selbst unter qualitativ gleichen Schulbedingungen würde ein Unterschichtenkind kaum jemals mit einem Kind der mittleren oder oberen sozialen Schichten Schritt halten können. Kindern aus der Unterschicht fehlen die Bildungsmöglichkeiten, die den meisten Kindern der Mittelklasse unabhängig von der Schule oder sonstigen Bildungseinrichtungen von den ersten Jahren an zugute kommen. Diese Vorteile reichen von Gesprächen und Büchern im Elternhaus bis zu Ferienreisen und anderen Formen der Selbstwahrnehmung und sind sowohl innerhalb wie außerhalb der Schule von entscheidender Bedeutung. Solange die ärmeren Schüler im Hinblick auf ihre Ausbildung und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten von der Schule abhängig sind, werden sie stets gegenüber den Kindern der mittleren und oberen Schichten benachteiligt sein. Was sie brauchen, ist – statt der kompensatorischen Maßnahmen gegen ideologisch übertönte Mängel – die Bereitstellung der nötigen Finanzierungsmittel, durch die es ihnen ermöglicht würde, auf Selbstbestimmung und gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeiten gerichtete Fähigkeiten zu erlernen. All dies trifft für die armen Länder genauso zu wie für die reichen, nimmt aber in jenen eine andere Erscheinungsform an. Von der modernen Form der Armut sind bei armen Nationen mehr Menschen sichtbarer betroffen, aber – heute jedenfalls

noch – auch oberflächlicher. In Lateinamerika verlassen zwei Drittel der Kinder die Schule vor Beendigung der fünften Klasse – dennoch sind diese »desertores« nicht so schlecht dran, wie sie es in den USA sein würden.
Nur wenige Länder sind heute noch Opfer der klassischen Armut, die stabil und weniger entmündigend war. Die meisten Länder Lateinamerikas haben den Punkt erreicht, von dem an wirtschaftliche Entwicklung und Wettbewerbskonsum immer beherrschender werden, und damit die moderne Form der Armut: die Bürger Lateinamerikas haben gelernt, an Reichtum zu denken und arm zu leben. Sie haben Gesetze, nach denen sechs bis zehn Jahre Schule Pflicht sind. Nicht nur in Argentinien, sondern auch in Mexiko und Brasilien ist das, was der Durchschnittsbürger für eine angemessene Erziehung hält, durch nordamerikanische Maßstäbe bestimmt; die Chance einer solchen Ausbildung aber ist auf eine winzige Minderheit beschränkt. In diesen Ländern wird den meisten schon auf der Schule ein Minderwertigkeitsgefühl gegenüber den besser Ausgebildeten beigebracht. Ihr fanatischer Glaube an die Schule ermöglicht ihre doppelte Ausbeutung: auf der einen Seite werden in zunehmendem Maße öffentliche Gelder für die Erziehung Weniger verwendet, auf der anderen Seite wächst bei der Majorität die Anerkennung der Überlegenheit der herrschenden Klasse.
Paradoxerweise ist der Glaube an die absolute Notwendigkeit einer allgemeinen Schulbildung am stärksten in jenen Ländern, in denen die wenigsten Menschen die Schulen besucht haben und besuchen werden. Noch bestünde aber in Lateinamerika die Möglichkeit, daß die meisten Eltern und Kinder mittels anderer Formen der Erziehung ausgebildet werden. Die staatlichen Ausgaben für Schulen und Lehrer sind heute in diesen Ländern relativ gesehen vielleicht höher als bei den reichen Nationen, dennoch sind sie völlig unzureichend, um der Mehrheit auch nur einen vierjährigen Schulbesuch zu ermöglichen. Wenn Fidel Castro verspricht, daß Cuba 1980 in der Lage sein werde, seine Universitäten zu schließen, weil dann auf Cuba das Leben selbst alle für eine sinnvolle Ausbildung nötigen Erfahrungen vermitteln werde, könnte man annehmen, sein Ziel sei die Entschulung der cubanischen Gesellschaft. Aber die Realität in Cuba zeigt, daß – wie in allen anderen lateinamerikanischen Staaten – das Durchlaufen einer als »schulpflichtiges Alter« verstandenen Ausbildungsperiode als ein fragloses Ziel für alle angesehen wird, dessen Verwirklichung lediglich durch eine vorübergehende Knappheit der Geldmittel verzögert wird.
Weder in Nordamerika noch in Lateinamerika sind für die Armen mit dem obligatorischen Schulunterricht auch gleiche Ausbildungschancen gegeben. Für die Armen des Nordens hat die zwölfjährige Schulpflicht Diskriminierung zur Folge, die Armen des Südens werden durch sie als hoff-

nungslos zurückgeblieben gebrandmarkt. In beiden Teilen des Kontinents entmutigt und entmündigt die bloße Existenz der Schule die Unterprivilegierten im Hinblick auf selbsttätiges Lernen. In allen Ländern der Welt hat die Schule eine antierzieherische Wirkung auf die Gesellschaft: die Schule wird als die einzige auf Unterricht spezialisierte und zur Ausbildung legitimierte Institution betrachtet. Das Versagen der Schule wird von den meisten Leuten lediglich als ein Beweis dafür angesehen, daß Erziehung eine sehr kostspielige, sehr komplexe, stets geheimnisvolle und oft fast unlösbare Aufgabe darstellt.

Die Schule appropriiert alle für Erziehungszwecke verfügbaren Geldmittel, Menschen und Intentionen und hält darüber hinaus andere Institutionen davon ab, ebenfalls Erziehungsaufgaben zu übernehmen. Arbeit, Freizeit, Politik, Stadtleben und sogar Familienleben hängen in bezug auf die Verhaltensweisen und das Wissen, die sie voraussetzen, von der Schule ab, statt selber zu Mitteln und Medien der Erziehung zu werden. Gleichzeitig wird der Wert der Schulen und der anderen von ihnen abhängigen Institutionen durch den Markt bestimmt.

In den Vereinigten Staaten sind die Ausbildungskosten pro Schüler genauso schnell gestiegen wie die Kosten für die medizinische Versorgung. Aber trotz der zunehmenden Dienstleistungen von Ärzten und Lehrern zeigen sich ständig zurückgehende Resultate. Die medizinischen Ausgaben für Personen, die älter als fünfundvierzig Jahre sind, wurden innerhalb von vierzig Jahren mehrere Male verdoppelt, mit dem Ergebnis, daß die Lebenserwartung dieser Menschen um drei Prozent gestiegen ist. Das Anwachsen der Bildungsausgaben hat wahrscheinlich zu noch ernüchternderen Ergebnissen geführt, sonst hätte sich Präsident Nixon im Frühjahr 1970 gewiß nicht zu dem Versprechen veranlaßt gesehen, daß bald jedes Kind ein »Recht auf Lesen« haben werde, d. h. ein Recht darauf, vor Verlassen der Schule Lesen gelernt zu haben.

In den USA wären – nach dem Urteil von Lehrern und Erziehern – 80 Milliarden Dollar jährlich nötig, um auf den Mittel- und Oberschulen gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle zu gewährleisten. Das ist mehr als das Doppelte der jetzt ausgegebenen 36 Milliarden Dollar. Nach unabhängigen Berechnungen des US-Health, Education and Welfare Department (HEW) und der University of Florida liegen die vergleichbaren Zahlen für 1974 bei 107 Milliarden Dollar gegenüber den 45 Milliarden Dollar, die bisher veranschlagt wurden; in diesen Zahlen sind aber die enormen Kosten der sogenannten »höheren Bildung«, nach der ein immer größerer Bedarf besteht, noch gar nicht enthalten. Die USA, die 1969 fast 80 Milliarden Dollar für die »Verteidigung« ausgaben, eingeschlossen die militärische Intervention in Vietnam, sind offenbar zu arm, um gleiche Ausbildungsmöglichkeiten für alle gewährleisten zu können.

Gleicher obligatorischer Schulunterricht für alle ist zumindest aus wirtschaftlichen Gründen unrealisierbar. In Lateinamerika sind die für einen Universitätsabsolventen ausgegebenen öffentlichen Geldmittel 350- bis 1500mal so hoch wie die, die für den Durchschnittsbürger ausgegeben werden. In den USA ist dieser Unterschied weniger groß, jedoch ist die Diskriminierung schärfer. Die reichsten Eltern – etwa 10 Prozent der Bevölkerung – schicken ihre Kinder überhaupt nicht in Gemeindeschulen, sondern in Privatschulen und nehmen dabei Stipendien von Stiftungen in Anspruch. Aber außerdem sind auch die Pro-Kopf-Ausgaben aus öffentlichen Mitteln bei den Söhnen und Töchtern dieser Eltern zehnmal höher als die Pro-Kopf-Ausgaben für die Kinder der ärmsten zehn Prozent der Bevölkerung. Die Hauptgründe dafür sind, daß die Kinder reicher Eltern länger zur Schule gehen, daß ein Jahr auf der Universität unvergleichlich viel teurer ist als ein Jahr auf der Oberschule und daß die meisten Privatuniversitäten – zumindest indirekt – durch Gelder finanziert werden, die aus Steuermitteln stammen.

Notwendige Folge einer obligatorischen Schulbildung ist die Polarisierung der betreffenden Gesellschaft; gleichzeitig werden auch auf globaler Ebene die verschiedenen Nationen nach Maßgabe des Rangs ihrer Erziehungssysteme in ein internationales Kastensystem eingeordnet, wobei sich der Rang eines Erziehungssystems danach richtet, wie viele Schuljahre die Bürger des betreffenden Landes durchschnittlich absolvieren – ein Maß, das eng verknüpft ist mit der Größe des Bruttosozialprodukts pro Kopf der Bevölkerung.

In allen Ländern sind die Bildungsausgaben schneller gestiegen als die Zahl der Studierenden und als das Bruttosozialprodukt; und überall bleiben die Ausgaben des Erziehungssystems immer weiter hinter den Erwartungen der Eltern, Lehrer und Schüler zurück. Durch diese desolate Situation wird verhindert, daß sich ein Interesse an der Finanzierung einer großangelegten Planung nichtschulischer Bildungsmöglichkeiten entwickelt.

Die Ideologie der obligatorischen Schulbildung läßt sich fast beliebig erweitern. Das Weiße Haus lieferte kürzlich ein gutes Beispiel dafür. Der »Psychiater« Dr. Hutschnecker, der Mr. Nixon vor dessen Nominierung als Präsidentschaftskandidat behandelt hat, empfahl dem Präsidenten, alle Kinder zwischen sechs und acht Jahren von Fachleuten untersuchen zu lassen, um diejenigen herauszufinden, die destruktive Charakterzüge zeigen, damit sie einer obligatorischen Erziehung unterworfen werden könnten. Ihre Umerziehung sollte nötigenfalls in besonderen Anstalten erfolgen. Dieses Memorandum seines Arztes schickte der Präsident zur Begutachtung an das US-Health, Education and Welfare Department (HEW). Präventive Konzentrationslager für potentielle Delinquenten wären nur eine konsequente Erweiterung des Schulsystems.

Gleiche Bildungschancen für alle sind ein erstrebenswertes und erreichbares Ziel, aber sie mit obligatorischer Schulausbildung gleichzusetzen hieße, das Seelenheil mit der Kirche zu verwechseln. Die Schule ist zur Weltreligion des modernen Proletariats geworden und weckt bei den Armen des technologischen Zeitalters falsche Hoffnungen. Die Staaten bedienen sich dieser Religion und verlangen von allen Bürgern einen abgestuften Ausbildungsgang, in dessen Verlauf Bildungspatente erworben werden. Sie verschaffen dem Urteil ihrer Erzieher Geltung durch Schulbeamte, die für Fälle von Schulschwänzen zuständig sind, und durch die Forderung bestimmter Arbeitsqualifikationen. Aber dieses staatlich garantierte Bildungsmonopol der Schule ist identisch mit der beherrschenden Rolle eines öffentlichen Erziehungssystems, das Vorurteil und Diskriminierung produziert. Der erste Artikel einer *Bill of rights* für eine moderne, humane Gesellschaft müßte in Analogie zu dem ersten Zusatzartikel der amerikanischen Verfassung lauten: »Der Staat soll kein Gesetz erlassen, das die Einrichtung eines öffentlichen Erziehungssystems zum Ziel hat.« Es soll kein für alle obligatorisches Ausbildungsritual geben.

Um die Abschaffung des öffentlichen Schulsystems durchzusetzen, ist ein Gesetz nötig, das verbietet, daß Personen nach Maßgabe ihrer bisherigen Teilnahme an bestimmten Bildungsgängen bei der Anstellung, bei Wahlen oder bei der Zulassung zu Bildungszentren diskriminiert werden können. Dadurch würden Leistungsprüfungen zur Feststellung der Befähigung zu bestimmten Funktionen nicht überflüssig, wohl aber würde dadurch die derzeitige absurde Bevorzugung solcher Personen beseitigt, die eine bestimmte Fertigkeit mit einem Höchstaufwand an öffentlichen Mitteln erlernt haben oder die in der Lage waren, ein Diplom zu erwerben, das kaum als Nachweis für das Erlernen einer gesellschaftlich nützlichen Fertigkeit oder Tätigkeit angesehen werden kann. Nur wenn jeder Bürger vor einer Disqualifikation auf Grund irgendwelcher Charakteristika seiner Schullaufbahn geschützt wird, kann die Abschaffung der Schule psychologisch folgenreich sein.

Durch das öffentliche Schulsystem wird weder der Lernprozeß noch eine gerechte Behandlung der Schüler gefördert, weil die Erzieher stets Instruktion mit Zertifikation verknüpfen. Lernen und Zuweisung sozialer Rollen sind im öffentlichen Erziehungssystem zu einer untrennbaren Einheit verbunden. Lernen bedeutet, neue Fähigkeiten oder Einsichten zu erlangen, während der Erwerb sozialer Rollen von der Meinung anderer über eine Person abhängt. Lernen und Wissen beruhen in der Regel auf Ausbildung und Instruktion, die Zuweisung einer Rolle oder das Erlangen einer bestimmten Berufsposition hängen dagegen immer mehr von der bloßen Länge des Schul- bzw. Universitätsbesuchs ab. Unterrichten bedeutet Bedingungen schaffen, die das Lernen erleichtern und fördern.

Rollenzuweisung stützt sich auf die Anordnung eines Ausbildungsgangs, mit dem von vornherein festgelegte Anforderungen verbunden sind, die der Kandidat erfüllen muß, wenn er erfolgreich sein will. Die Verknüpfung von Instruktion und Zuweisung sozialer Rollen im öffentlichen Schulsystem ist weder vernünftig, noch werden dadurch in gerechter Weise Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Sie ist nicht vernünftig, weil sie statt gesellschaftlich sinnvoller Qualitäten oder Fähigkeiten eher die Teilnahme an dem Prozeß, durch den jene vermeintlich erworben werden, zur Voraussetzung der Zuweisung von Rollen macht. Sie erlaubt nicht, in gerechter Weise Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, weil die Schule ihre Ausbildungsmaßnahmen jenen vorbehält, deren Lernverhalten und Lernprozeß den vorweg festgelegten Maßstäben der herrschenden Schichten entspricht.

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sollte der Idee nach die Zuweisung sozialer Rollen von der persönlichen Lebensgeschichte unabhängig gemacht werden: jeder sollte die gleiche Chance bei der Erlangung einer Berufsposition haben. Statt Chancengleichheit herzustellen, hat das öffentliche Schulsystem jedoch in Wirklichkeit die Distribution der Ausbildungs- und damit der Berufschancen monopolisiert.

Eine weitere schwerwiegende Illusion, die eine Stütze des Schulsystems darstellt, ist die Annahme, daß die meisten Kenntnisse und Fertigkeiten das Resultat irgendeiner Form des Schulunterrichts sind. Unter bestimmten Bedingungen kann ein derartiger Unterricht gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Die meisten Menschen erwerben jedoch den größten Teil ihres Wissens außerhalb der Schule, in der Schule aber nur insoweit, als diese in einigen reichen Ländern während eines ständig wachsenden Teils des Lebens zu einer Art Gefängnis geworden ist.

Die meisten Lernprozesse sind unorganisiert, und selbst dort, wo es sich um bewußtes Lernen handelt, sind meistens Zufälligkeiten entscheidend. Kinder erlernen ihre Muttersprache normalerweise unter ganz zufälligen Bedingungen und »ungeleitet«; allerdings machen sie raschere Fortschritte, wenn ihre Eltern ihnen Anregungen vermitteln. Auch die meisten Leute, die eine zweite Sprache lernen, lernen sie auf Grund irgendwelcher zufälliger Umstände, durch Bekanntschaften oder auf Reisen, und nicht durch einen geregelten Unterricht. Entsprechendes gilt zum Beispiel auch für flüssiges Lesen.

Daß ein großer Teil der Lernprozesse auch heute ein Zufallsprodukt oder Nebenprodukt irgendeiner den Bereichen von Arbeit oder Freizeitbeschäftigung zugerechneten Tätigkeit ist, mindert jedoch in keiner Weise die Bedeutung von geplanten Lehrverfahren für geplante Lernprozesse und die Notwendigkeit ihrer Verbesserung. Für einen stark motivierten Lernenden, der vor der Aufgabe steht, sich eine neue und schwierige Fer-

tigkeit anzueignen, kann jene Disziplin, die wir heute in der Regel mit dem Typ des altmodischen Schulmeisters in Zusammenhang zu bringen gewohnt sind, von großem Nutzen sein. Eine streng methodische Ausbildung (drill teaching) ist an den Schulen in Verruf geraten und selten geworden. Aber es gibt viele Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein motivierter Lernender mit normaler Begabung in wenigen Monaten erlernen kann, wenn er auf jene traditionelle Weise unterrichtet wird. Das gilt für Fremdsprachen, für Lesen und Schreiben, für spezielle Sprachen wie Programmiersprachen oder Algebra, für manuelle Fertigkeiten wie Schreibmaschinenschreiben, Uhrenmachen, Klempnerarbeiten, Verdrahtungen usw. und für Tätigkeiten wie Tanzen, Autofahren oder Kunstspringen.

Der Fortschritt bei der Erlernung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist meßbar. Der optimale Aufwand an Zeit und Materialien, der von einem durchschnittlich motivierten Erwachsenen benötigt wird, läßt sich leicht schätzen. Die Unterrichtskosten für das Erlernen einer westeuropäischen Fremdsprache, so daß diese fließend gesprochen werden kann, liegen in den USA zwischen 400 und 600 Dollar. Die Erlernung einer orientalischen Sprache erfordert etwa doppelt soviel Zeit wie die einer westeuropäischen und entsprechend höhere Ausgaben. Das ist immer noch sehr wenig, verglichen mit den Kosten für eine zwölfjährige New Yorker Schulausbildung, die Voraussetzung für die Anstellung eines Arbeiters im Sanitation Department ist – fast 15 000 Dollar.

Eine streng methodische Ausbildung, die weniger kostet als eine vergleichbare Schulbildung, ist heute ein Privileg jener, die reich genug sind, um nicht auf den Besuch einer normalen Schule angewiesen zu sein, oder derjenigen, die von der Armee oder von Großunternehmen zu Ausbildungskursen ausgewählt werden. In einem Programm, das die progressive Entschulung der Erziehung zum Ziel hat, würden als erstes die für streng methodische Ausbildungsprogramme zur Verfügung stehenden Mittel eingeschränkt werden. Nach dieser Maßnahme würde dann jeder jederzeit die Möglichkeit haben, sich unter Hunderten von Fertigkeiten die auszuwählen, in denen er unterrichtet werden möchte.

Eine sinnvolle Entschulung der Gesellschaft setzt voraus, daß der Doppelcharakter des Lernens erkannt wird. Das Insistieren auf der streng methodischen Ausbildung von Fertigkeiten allein wäre fatal: genauso große Betonung muß auf eine andere Form des Lernens gelegt werden. Gelingt es den Schulen nicht, Fertigkeiten beizubringen, so sind sie noch weniger der Ort, um Bildung zu erlangen. Die Schule erfüllt beide Aufgaben schlecht. Das liegt zum Teil daran, daß sie nicht zwischen ihnen unterscheidet. Für das Erlernen von Fertigkeiten ist die Schule besonders deshalb ungeeignet, weil sie einem Lehrplan folgt. In den meisten Schulen ist ein Unterrichtsprogramm, das die Vervollkommnung einer bestimmten Fertigkeit zum

Ziel hat, mit einer anderen, für diese Fertigkeit irrelevanten Anforderung verbunden. Z. B. wird der Geschichtsunterricht von den Fortschritten in Mathematik abhängig gemacht oder ist das Recht, den Schulhof zu benutzen, an den Schulbesuch gebunden. Die Schulen sind noch weniger dazu geeignet, Bedingungen zu schaffen, die ein Lernen um der Entwicklung der kritischen Denkfähigkeit willen fördern – wofür ich den Ausdruck »Bildung« reservieren möchte. Der Hauptgrund dafür ist, daß die Schule obligatorisch ist und Ausbildung um der Ausbildung willen betreibt, was heute heißt: Produktion der Verhaltensgewohnheiten und -erwartungen einer verwalteten Konsumentengesellschaft. Genauso wie das Erlernen von Fertigkeiten von Lehrplanzwängen befreit werden muß, so auch das Erlangen von Bildung von dem Zwang zu obligatorischer Anwesenheit. Beide Prozesse, das Erlernen von Fertigkeiten und von Bildung, könnten durch institutionelle Einrichtungen unterstützt werden, wobei aber immer ihr unterschiedlicher, häufig geradezu gegensätzlicher Charakter berücksichtigt werden müßte.

Die meisten Fertigkeiten können durch eine streng methodische Ausbildung erworben und vervollkommnet werden, da Fertigkeiten die Beherrschung bestimmter festgelegter Verhaltensweisen implizieren. Beim Erlernen von Fertigkeiten kann man sich deshalb auf die Simulation der Bedingungen stützen, unter denen die jeweilige Fertigkeit angewendet wird. Bildung, d. h. die exploratorische und kreative Anwendung von Fertigkeiten, läßt sich jedoch nicht durch Drill oder streng methodische Ausbildung erlangen. Bildung ist wesentlich gebunden an die in kritischer Intention vorgenommene kreative und intersubjektive Aneignung von Überlieferungen. Ein Lehrer, der Fertigkeiten vermittelt, wird Bedingungen herstellen, die es dem Lernenden erlauben, sich standardisierte Antworten oder Problemlösungen anzueignen. Ein Bildungs-Lehrer wird z. B. Zusammenkünfte geeigneter Partner organisieren oder unterstützen, die sich gemeinsam um die Lösung selbst aufgegebener ungelöster Fragen bemühen.

Angesichts der ökonomischen Unmöglichkeit und der entmündigenden und diskriminierenden Folgen eines umfassenden öffentlichen Erziehungssystems und angesichts der Notwendigkeit einer massenhaften Ausbildung kritischer Fähigkeiten als Waffe gegen die drohende Verselbständigung destruktiver Institutionen und Apparaturen ist unter anderem eine phantasievolle Neuverteilung und Umgestaltung der Bildungs- und Unterrichtsfunktionen nötig, um eine Katastrophe zu vermeiden. Denkbar wären zum Beispiel – von mir so genannte – Zentren für die Vermittlung von Fertigkeiten (skill centers) oder die Organisation von Zusammenkünften solcher Personen, die an den gleichen Problemen arbeiten (peer matchings), oder neue Formen des informellen Lernens.

Schon jetzt könnten »Bildungskreditkarten« in begrenzter Höhe für die Benutzung von Zentren für die Vermittlung von Fertigkeiten an Menschen jeden Alters, nicht nur an Arme, vergeben werden. Eine solche Bildungskreditkarte könnte jeder Bürger bei seiner Geburt bekommen. Den Armen, die die jährlichen Stipendien in frühen Jahren wahrscheinlich nicht ausnutzen würden, käme eine Bestimmung zugute, nach der Bildungskredite, die erst später ausgenutzt werden, verzinst werden. Solche Kredite könnten vielen Personen dazu verhelfen, nach eigener Wahl und eigenem Willen Fertigkeiten besser, schneller, billiger und mit weniger unerwünschten Begleiterscheinungen als in der Schule zu erwerben. Die meisten wichtigen Fertigkeiten, zu deren Erwerb Ausbilder erforderlich sind, werden schon von vielen Personen beherrscht und angewandt, die sie in der Regel allein deshalb nicht anderen vermitteln, weil Schullehrer und andere autorisierte Personen ein Monopol darauf haben. In solchen Zentren für die Vermittlung von Fertigkeiten ergäben sich neue Arbeitsmöglichkeiten, zum Teil sogar für solche Personen, die heute zur Arbeitslosigkeit verurteilt sind. Solche Zentren könnten sich auch am Arbeitsplatz selber befinden; bei entsprechender Regelung kann die Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der wirksamsten Mittel zur Umwandlung der heutigen Gesellschaft darstellen.

1956 sollte in möglichst kurzer Zeit ein paar hundert Lehrern, Sozialarbeitern und Geistlichen der Erzdiözese New York Spanisch beigebracht werden, damit sie sich mit Puertorikanern verständigen könnten. Mein Freund Gerry Morris gab in einer spanischsprachigen Rundfunksendung bekannt, daß er dringend Leute aus Harlem brauchte, deren Muttersprache Spanisch sei. Am nächsten Tag standen ein paar Hundert Teenager vor seinem Büro Schlange. Er suchte vier Dutzend von ihnen aus – darunter viele, die drop-outs waren. Er brachte ihnen die Verwendung des vom US-Foreign Service Institute (FSI) herausgegebenen Lehrbuchs für die spanische Sprache bei – eines Buches, das eigentlich für Sprachlehrer mit akademischer Bildung gedacht ist –, und nach einer Woche unterrichteten die neuen Lehrer selbständig jeweils vier New Yorker, die Spanisch lernen wollten. In sechs Monaten war das Ziel erreicht. Kein Schulprogramm hätte bessere Ergebnisse erzielen können.

Das Angebot an Lehrern für die Vermittlung von Fertigkeiten wird künstlich knapp gehalten durch den Glauben an die überragende Bedeutung von Befähigungsnachweisen und Lizenzen. Die heutige Form der Vergabe von Bildungspatenten stellt eine nicht länger zu rechtfertigende Manipulation des Marktes dar. Von Angel Quintero in Puerto Rico durchgeführte Experimente lassen darauf schließen, daß viele Jugendliche bei geeigneten Anreizen und Unterrichtsprogrammen und bei Bereitstellung der nötigen Mittel ihre Altersgenossen besser mit wissenschaftlichen For-

schungsmethoden und technischen Kenntnissen bekannt machen würden, als die meisten Schullehrer es gegenwärtig tun.

Würden solche Vorschläge verwirklicht, so würde dadurch das Erwerben von Fertigkeiten von der »humanistischen« Bildung getrennt – während die Schulen beides miteinander verknüpfen. Dadurch würde unlizensiertes Lernen genauso gefördert wie unlizensiertes Lehren nicht von den Interessen der oberen Klassen diktierter Inhalte. Gefährlicher und subversiver als der unlizensierte Austausch oder Erwerb von Fertigkeiten erscheint die uneingeschränkte Möglichkeit zu Zusammenkünften von Personen, die gemeinsam die für sie sozial, intellektuell und emotional bedeutsamen Probleme diskutieren.

Der brasilianische Pädagoge Paolo Freire entdeckte, daß ein Erwachsener in etwa vierzig Stunden lesen lernen kann, wenn die ersten Wörter, die er entziffert, eine für ihn wichtige politische Bedeutung haben. Die von Freire ausgebildeten Lehrer gehen in ein Dorf und achten darauf, welche Wörter zur Bezeichnung aktueller wichtiger Sachverhalte – wie z. B. der Zugang zu einem Brunnen oder die Zinseszinsen für die Schulden, die die Dorfbewohner bei dem *patron* haben – verwendet werden. Am Abend versammeln sich die Dorfbewohner und diskutieren jene Schlüsselwörter. Sie begreifen allmählich, daß die Wörter noch auf der Tafel stehen, wenn ihr Laut schon verklungen ist. Die Buchstaben bleiben und helfen, die Wirklichkeit zu erschließen und Möglichkeiten zu ihrer Veränderung zu erkennen. Ich habe oft beobachtet, wie Diskussionspartner ein gesellschaftliches Bewußtsein entwickelten und dabei in dem Maße, in dem sie Lesen lernten, politisch aktiv zu werden versuchten. Sie scheinen die Realität, indem sie sie hinschreiben, in die Hände zu nehmen. So erinnere ich mich an einen Mann, der sich über das geringe Gewicht von Bleistiften beklagte: sie seien schwer zu handhaben, weil sie nicht das Gewicht einer Schaufel hätten. Ein anderer Mann, der sich mit seinen Kameraden auf dem Weg zur Arbeit befand, blieb stehen und schrieb mit seiner Hacke das Wort auf den Boden, das sie gerade diskutierten: »reforma«. Seit 1962 zieht Freire von einem Exil ins andere und zwar hauptsächlich deswegen, weil er sich weigert, bei seinen Versammlungen statt von den von seinen Diskussionspartnern vorgeschlagenen Wörtern von solchen auszugehen, die vorher von anerkannten Erziehern ausgewählt wurden.

Schon seit Jahren wendet Monsignore Robert Fox die gleiche Methode erfolgreich im spanischsprachigen Teil von Harlem an. Fox verwendet Photographien, die die unmittelbare Umwelt seiner erwachsenen Schüler zeigen. Bei ihren Zusammenkünften fordert er sie auf, sie zu interpretieren. Sein Programm, das er »mansight« nennt, dient dazu, die Bedeutung der Wörter zu untersuchen, die die Diskutanten verwenden, um ihr Verhältnis zu den auf den Bildern gezeigten Abfalleimern, Graffiti, Polizi-

sten oder Kindern zu bezeichnen. Durch solche Zusammenkünfte, die eine Art psycho-sozialer Gruppenanalyse darstellen, werden Selbstverständnis und Selbstbewußtsein der daran teilnehmenden Puertorikaner entwikkelt und gestärkt. Kein Wunder, daß Fox immer weniger auf Unterstützung durch die Kirche, die Stadt oder den Bund rechnen kann. Er organisiert Zusammenkünfte, damit die daran Teilnehmenden kritische Einsichten gewinnen; er hilft nicht, ihre Unterdrückung zu stabilisieren.

Bei Zusammenkünften von Personen, die bereits über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, geht es im Prinzip um dasselbe: um die Möglichkeit, sich jederzeit zur Diskussion selbst ausgewählter Probleme zu versammeln. Die Organisation von Einrichtungen, durch die diese Möglichkeit erleichtert und unterstützt würde, bildete die radikalste Alternative zu den Schulen und Universitäten, die an Lehrpläne, einen bestimmten Aufbau des Unterrichts und bürokratische Verwaltungen gebunden sind und in denen Zeit und Motivation einer begrenzten Anzahl von Personen darauf verwendet wird, in ritualisierter Form heteronom festgelegte Probleme zu behandeln. Ein Beispiel für das, was ich als Alternative verstehen würde, wäre z. B. folgende Möglichkeit, in New York City eine Diskussion zu arrangieren. Jeder, der den Wunsch hat, könnte jederzeit und zu einem minimalen Preis einem Computer seine Adresse und seine Telefonnummer angeben, ferner das Buch, die Schallplatte, den Artikel oder den Film, für die er Diskussionspartner sucht. Innerhalb weniger Tage würde er durch die Post eine Liste mit den Namen derjenigen Personen bekommen, die zur selben Zeit dieselbe Initiative ergriffen haben, und könnte telefonisch ein Zusammentreffen mit ihnen vereinbaren. Auf diese Weise würde sowohl die autoritäre Vorgabe einer bestimmten Themenstellung vermieden als auch der Ausschluß von Personen, die aus »bloßem« Interesse an einer Diskussion teilnehmen wollen.

Nicht nur durch den formellen Unterricht der Schulen und Universitäten, sondern auch durch Werbung, Produktdesign usw. werden Entmündigung und Anpassung an vorgegebene Rollen gefördert. Eine radikale Alternative zu einer verschulten Gesellschaft hätte außer den oben beschriebenen Verfahren zur Erlangung von Fertigkeiten und von Bildung, die man als formell bezeichnen könnte, neue Formen einer informellen Erziehung zu entwickeln. In dem Maße, in dem das Ausbildungsmonopol des öffentlichen Schulsystems abgebaut wird, müssen die Erziehungs- und Unterrichtsmöglichkeiten, die mit anderen Institutionen verbunden sind, ausgenutzt und verbessert werden. Angesichts der Gefahr einer totalen Reglementierung und Manipulierung ist von entscheidender Bedeutung, daß, nachdem der Glaube an Schulzertifikate abgebaut und der Mut zum »Widerspruch« entwickelt worden ist, die Menschen die Institutionen, in

denen sie mitarbeiten, kontrollieren und bei allen wichtigen Zielsetzungen und Maßnahmen mitbestimmen.
Kürzlich sprach ich mit einer Gruppe von Oberschülern, die dabei waren, sich zu organisieren, um sich einer Pflichtprüfung zu widersetzen, von der die Versetzung in die nächste Klasse abhing. Ihr Slogan hieß: Partizipation – nicht Simulation. Sie waren enttäuscht, daß dies als ein Verlangen nach weniger statt nach mehr Bildung interpretiert wurde, und sie erinnerten mich an die Kritik, die Karl Marx vor hundert Jahren an jenem Abschnitt des Gothaer Programms übte, in dem ein allgemeines Verbot der Kinderarbeit gefordert wurde. Er kritisierte – unter Hinweis auf die Notwendigkeit einer strengen Regelung zum Schutz der Kinder – den Programmpunkt im Interesse jener Kinder, die nur in Verbindung mit produktiver Arbeit Gelegenheit zum Unterricht hatten. Daß der Arbeit in der modernen Gesellschaft keine sinnvolle Erziehungs- oder Bildungsfunktion mehr zukommt, gehört zu den schlimmsten Erscheinungsformen der Entfremdung in dieser Gesellschaft.

Gewöhnlich wird das Schulsystem als eine von der politischen und ökonomischen Struktur einer Gesellschaft abhängige Variable angesehen. Durch eine Veränderung im Stil der politischen Führung, durch die Durchsetzung der Interessen einer bestimmten Klasse, durch die Überführung der Produktionsmittel in gesellschaftliches Eigentum würde sich dieser Vorstellung gemäß notwendig auch das Schulsystem ändern. Daraus ließe sich folgender Einwand gegen meinen Ansatz ableiten, in dem Erziehungseinrichtungen für eine Gesellschaft entworfen werden, die noch gar nicht existiert: Es ist sinnlos und reaktionär, alle Energien darauf zu konzentrieren, durch Veränderungen des Schulsystems Brücken nach Utopia zu bauen, da es zuerst einmal darauf ankommt, das politische und ökonomische System zu verändern.
Wer diesen Einwand macht, unterschätzt sowohl die repressive politische und ökonomische Funktion des bestehenden Schulsystems als auch das politische Potential, das neuen Formen der Erziehung innewohnt. Das Schulsystem ist heute nicht mehr abhängig von einer bestimmten Ideologie der Regierung oder einer bestimmten Organisationsform des Marktes. Die Schule ist zur wichtigsten Komponente des stets komplexer, spezialisierter und bürokratisierter werdenden Systems zur Produktion von Konsumenten geworden. Die Schule ist zu einem unentbehrlichen Mittel geworden, um die für eine verwaltete Konsumentengesellschaft spezifischen Gewohnheiten und Bedürfnisse zu produzieren. Sie produziert Abhängigkeiten und Rangunterschiede, ungeachtet der eventuellen Bemühungen einzelner Lehrer, das Gegenteil zu erreichen. Die Ansicht, das Schulsystem sei bloß eine abhängige Variable, ist eine Illusion, und zwar eine Illusion,

die die Immunität der Schulen als Reproduktionsmittel einer Konsumentengesellschaft unterstützt.
Selbst die allmähliche Entwicklung neuer Erziehungseinrichtungen und -formen, die im Gegensatz zur Schule stünden, träfe deshalb das empfindlichste Glied eines in allen Ländern staatlich organisierten und alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens beeinflussenden Systems. Dabei stellte die bei Lehrern und Schülern immer deutlicher zu Tage tretende Frustration einen entscheidenden Antrieb für radikale Veränderungen dar. Ein politisches Programm, das nicht ausdrücklich die Notwendigkeit der Entschulung anerkennt, ist nicht revolutionär; es könnte nur in irreführender, demagogischer Weise eine Ausweitung des gegenwärtigen Erziehungssystems fordern. Jedes politische Programm für die siebziger Jahre muß danach beurteilt werden, wie klar es die Notwendigkeit der Entschulung anerkennt und welche Erziehungsziele und Erziehungsfunktionen der Gesellschaft es anstrebt.
Es gibt einige Beispiele dafür, daß verantwortliche Personen sich der Tatsache bewußt geworden sind, daß das der Vergabe von Zertifikaten dienende Schulsystem nicht länger als das zentrale Bildungsinstrument einer modernen Gesellschaft angesehen werden kann. In Tansania hat Julius Nyerere Pläne angekündigt, nach denen die Erziehung in das Dorfleben integriert werden soll. In Kanada hat die Wright-Kommission, die sich mit Problemen der auf den Abschluß der Höheren Schule folgenden Ausbildung beschäftigt, einen Bericht vorgelegt, in dem es heißt, daß kein bekanntes Bildungssystem den Bürgern von Ontario gleiche Bildungschancen garantieren könnte. Und der Präsident von Peru hat die Empfehlungen seiner Bildungskommission akzeptiert, in denen die Abschaffung kostenloser Schulen zugunsten freier Bildungsmöglichkeiten während des ganzen Lebens vorgeschlagen wird.
Der Kampf gegen den Druck des Weltmarktes und die Politik der Großmächte mag die Kräfte der ärmeren Länder übersteigen, aber das ist nur ein Grund mehr dafür, die Bedeutung der massenhaften Aufklärung jeder Gesellschaft durch die radikale Veränderung ihres Erziehungssystems zu betonen – eine Veränderung, die in keinem Fall die Mittel einer Gesellschaft übersteigen würde.

Aus dem Amerikanischen von R. und R. Wiggershaus

Manuela du Bois-Reymond
Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA[1]

Die Auseinandersetzung mit der Konzeption kompensatorischer Erziehung, wie sie seit gut zehn Jahren in Amerika entwickelt und auf breiter Front in die Schulpraxis eingeführt wird, ist für eine kritische pädagogische Öffentlichkeit in der Bundesrepublik deshalb wichtig, weil alles dafür spricht, daß die langfristig verschleppten Reformen im westdeutschen Erziehungssystem mit prinzipiell denselben Erziehungsstrategien nachgeholt werden sollen wie in Amerika. Dahinter stehen hier wie dort die gesteigerten Anforderungen der Wirtschaft, entsprechend dem technologischen Entwicklungsstand der Produktivkräfte aufbereitete Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben. Diesen Anforderungen kann das auf traditionellen Bildungswerten beruhende und veraltet organisierte Erziehungssystem nur noch bedingt nachkommen. Allerdings ergeben sich Widersprüche aus langfristigen Qualifikationsansprüchen einerseits, kurzfristigen Kapitalinteressen andererseits, auf die der Arbeitsmarkt mit wechselnden Anforderungen reagiert.

Begreift man die allerorts propagierte Vorschulerziehung als das Herzstück kompensatorischer Erziehung, so läßt sich an ihrer organisatorischen ebenso wie an ihrer inhaltlichen Gestalt sehr deutlich der Einfluß Amerikas ablesen. Prominentes Beispiel dafür ist die John-F.-Kennedy-Schule in Westberlin, die seit der Veröffentlichung von Hoenisch, Niggemeyer, Zimmer (»Vorschulkinder«) geradezu schon magische Gewalt in den Köpfen derer angenommen hat, die sich praktisch und bildungspolitisch mit der Idee identifizieren, eine derartig betriebene Vorschulerziehung könne die Chancengleichheit auf dem Bildungssektor herstellen. Tatsächlich handelt es sich aber bei der Vorschulerziehung der Kennedy-Schule keineswegs um die praktische Erprobung einer Erziehungskonzeption, die auf alle Kinder gleichermaßen anwendbar wäre, sondern ganz im Gegenteil um eine qualitativ hochwertige Eliteerziehung für privilegierte Kinder. Diese Erziehung vermittelt eine scheinbar heile Welt, in der die gesellschaftliche Realität mit ihren Klassengegensätzen und Klassenkonflikten aufgehoben ist. Wird aber die modellhaft im Klassenzimmer abgebildete heile Welt mit der realen konfrontiert, so zeigt sich, daß die zu erlernenden »kulturellen Selbstverständlichkeiten« selbstverständlich nur für die Privilegierten sind. Wird das Realitätsverständnis und Lernverhalten,

das für die überwiegende Mehrheit der Kennedy-Schüler selbstverständlich ist, von jedem als selbstverständlich gefordert, ohne gleichzeitig offenzulegen, wer aufgrund seiner gesellschaftlichen Stellung dazu nicht in der Lage ist, so werden objektiv mit einer solchen Erziehungskonzeption die gesellschaftlich Benachteiligten zynisch in ihrer Lage belassen. Gerade die Mängel im Bildungssystem sowohl der Bundesrepublik als auch Amerikas, die eine zusätzliche (kompensatorische) Erziehung für bedeutsame Gruppen der Bevölkerung nötig machen, bleiben unverändert bestehen, läßt man sich auf eine Vorschulerziehung à la Kennedy-Schule ein. Denn eine solche Erziehung trägt nichts zur Lösung der Frage bei, ob die sozialen und ökonomischen Verhältnisse proletarischer Familien dadurch veränderbar gemacht werden können, daß die Kinder durch eine früh einsetzende demokratische und wirklich gute Erziehung die Notwendigkeit der Veränderung ihrer Situation begreifen lernen, oder aber ob die bestehende Klassengesellschaft mittels einer ausgedehnten kompensatorischen Erziehung nur um so fester gefügt wird. Es geht um die Frage, wieweit die Einführung kompensatorischer Erziehungsmaßnahmen das Wesen des klassendiskriminierenden Erziehungssystems unangetastet läßt. Wenn es mittels kompensatorischer Erziehung gelingt, die Leistungsschwachen nach neuen Kriterien zu definieren – z. B. nach dem Grad ihrer psychischen und kognitiven Anpassungsfähigkeit – und nach neuen organisatorischen Gesichtspunkten, die sich an einer gezielten Steigerung der output-Rate bemessen (Gesamtschulen), auszusondern und fit zu machen, dann hat das bestehende Bildungssystem alle Chancen, an der Wurzel seiner Klassendiskriminierung ansetzende Reformen zu umgehen.

In diesem Sinne der Effektivitätssteigerung muß auch das im Februar bekanntgewordene Arbeitspapier der Bund-Länder-Bildungsplanungskommission verstanden, wenngleich gewiß nicht für bare Münze genommen werden. Es verspricht die Verdoppelung der Kindergartenplätze bis 1975; 1980 soll für 70% aller Kinder ein Kindergartenplatz zur Verfügung stehen. Zugleich soll das Kindergartenpersonal drastisch vermehrt werden. Auch die projektierte Eingangsstufe soll bis 1980 eingerichtet sein, und die Klassenfrequenzen in der Grundschule (1970 38 Schüler je Klasse!) sollen bis 1975 auf 35, bis 1980 auf 31 und bis 1985 auf 27 Schüler je Klasse gesenkt werden.[2] So begrüßenswert solche quantitativen Verbesserungen, treten sie wirklich in den angegebenen Zeiträumen in Kraft, auch sein mögen, so garantieren sie doch keineswegs, daß das Erziehungssystem dadurch demokratischer wird. Vielmehr spricht die Produktionsweise des entwickelten Kapitalismus, an der sich das Erziehungssystem zu orientieren hat, dafür, daß der Ausleseprozeß nur desto gezielter gesteuert werden kann. Kompensatorische Erziehung spielt dabei in der offiziellen Konzeption den Erfüllungsgehilfen.

Schauen wir uns unter dieser Fragestellung die amerikanischen Verhältnisse an. Offizielle Statistiken schätzen die Zahl der Amerikaner, die in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht unterprivilegiert sind, auf 30–35 Millionen. Dabei ist mit Unterprivilegierung nicht gemeint, daß nicht alle Amerikaner wohlhabend sind, sondern diese Zahl bezeichnet eine Armutsgrenze, unterhalb derer das Existenzminimum nicht mehr gewährleistet ist. Verläßt man sich nicht allein auf das Dollarkriterium, sondern bestimmt man das Ausmaß der Armut am gesellschaftlichen Mißverhältnis zwischen struktureller Armut und gesellschaftlichem Reichtum, so liegt die Zahl der gesellschaftlich Benachteiligten bei rund zwei Fünftel der amerikanischen Nation – das sind rund 77 Millionen Menschen (die Ghettobevölkerung in den Metropolen; die Bevölkerung verarmter Landgebiete; proletarisierte Landarbeiter; ethnische Minderheitengruppen, insbesondere Puertorikaner und Schwarze; das Heer der ungelernten Arbeiter, insbesondere schwarze Jugendliche). Dabei spielt das Arbeitslosenproblem in Verbindung mit dem Rassenproblem die Hauptrolle. Die Politisierung der überwiegend aus Schwarzen bestehenden Ghettobevölkerung in ständigen Aufständen und Auseinandersetzungen mit der Staatsgewalt zwingt das offizielle Amerika dazu, sich dem innenpolitischen Krisenmanagement stärker als je zuvor zuzuwenden. Dies geschieht einerseits durch den forcierten Ausbau kompensatorischer Programme für den Arbeits-, Gesundheits- und Erziehungssektor auf bundesstaatlicher, Landes- und Gemeindeebene. Andererseits zeichnet sich in den letzten Jahren zunehmend der Trend ab, die Wirtschaftseliten des Landes durch steuerliche Anreize und langfristige Staatsdarlehen am präventiven Krisenmanagement zu beteiligen.

Wie sehr die soziale und wirtschaftliche Stabilität Amerikas durch das Arbeitslosenproblem gefährdet ist, erhellt aus der Prognose, daß die erwerbsfähige Bevölkerung im Zeitraum 1970–1975 doppelt so schnell wie zwischen 1940 und 1960 wachsen wird. Der überwiegende Anteil dieser ins erwerbsfähige Alter Kommenden besteht aus Schwarzen. Heute liegt der Prozentsatz arbeitsloser Erwerbsfähiger bei rund 6%, unter den Schwarzen bei 8–10%, unter den Jugendlichen bei 18%, und von den schwarzen Jugendlichen als der am härtesten von der Arbeitslosigkeit betroffenen Bevölkerungsgruppe sind derzeit 30% ohne geregelte Arbeit. Hinzu kommen Millionen von Kurzarbeitern und Sozialfürsorgeempfängern.

Nach offiziellen Schätzungen[3] bedürfen rund 25 Millionen Kinder und Jugendliche kompensatorischer Erziehungshilfen, ohne die ihr Erfolg im öffentlichen Schulsystem nicht mehr gewährleistet ist. Ein im Ghetto wohnendes Schulkind der 7. oder 8. Klasse ist gegenüber einem gleichaltrigen »Mittelschichtskind« etwa zwei bis drei Jahre im Lesen zurück. Das sind

Durchschnittszahlen, die auch eine große Anzahl von Schülern einschließen, die in diesem Alter nicht einmal auf dem Stand der 1. Klasse sind. Die *gemessene* Intelligenz von unterprivilegierten Kindern liegt im Durchschnitt um 15-20 Punkte niedriger als bei anderen Kindern, die Schulleistung ist in allen Fächern geringer. Nach konservativen Schätzungen zählen 30% der gesamten Schulpopulation zu den sogenannten »underachievers«. Es sind überwiegend milieugeschädigte Kinder.

Wie reagierte das amerikanische Bildungssystem auf diesen alarmierenden Zustand? Nachdem Sowjetrußland seinen ersten Sputnik gestartet hatte, wachte die amerikanische Öffentlichkeit auf. Sie sah ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit insbesondere auf dem naturwissenschaftlichen Sektor in Gefahr. Die unter J. F. Kennedy und Johnson in Gang gebrachten Gesetzesinitiativen intensivierten den Bildungssektor in bisher unbekanntem Ausmaß. Dabei ging es besonders um die Zentralisierung des föderalistisch organisierten Bildungssystems. (Eine parallele Entwicklung findet in der Bundesrepublik statt.) Es wurden spezielle Programme für ökonomisch, gesundheitlich und in ihrer Schulbildung Unterprivilegierte eingerichtet; in die Erziehungsforschung flossen staatliche Investitionen, es wurden Koordinierungsinstanzen zwischen Schulpraxis und Curriculuminstituten geschaffen. Es wurden weiterhin staatlich subventionierte Programme in unterprivilegierten Schulbezirken eingesetzt und diese durch Evaluationsstudien auf ihren Erfolg überprüft. Gleichzeitig ergriff der Staat die Initiative für den Ausbau des Hochschulwesens und die Förderung begabter Studenten.

Der staatlich-zentralistischen Intensivierung des amerikanischen Bildungssektors entsprach eine ebensolche Intensivierung im Bereich erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theorien. Besonders im Hinblick auf schichtspezifisch bedingte Lern- und Leistungsunterschiede ist in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ein beträchtlicher empirischer und theoretischer Forschungsaufwand getrieben worden. Diese Ergebnisse zeigten die Einbruchstellen für die Einführung kompensatorischer Erziehung im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich. Ausgehend von der hinreichend belegten Tatsache, daß die Schulleistungen von Kindern sozial benachteiligter Schichten weit hinter denen von Kindern aus sozial bessergestellten Familien bleiben, versuchen kompensatorische Erziehungstheorien die psycho-sozialen Prozesse und Strukturen aufzuhellen, die zu Leistungsminderung führen und sie perpetuieren. Die auf den offiziellen Begriff »sozio-kulturelle Deprivation« gebrachte theoretische Annahme beruht auf der wissenschaftlichen Erkenntnis, daß Intelligenz in allen ihren kognitiven Ausprägungen keine eingeborene konstante Qualität besitzt, sondern durch Umwelteinflüsse variabel gehalten wird.[4] In dieser Annahme steckt aber auch eine bestimmte Auffassung dessen,

was für Bereiche »kognitive Fähigkeiten« umfassen, was sie leisten sollen. »Kulturell bedingte Deprivation« ist die Abwesenheit definitorisch festgelegter (natürlich nicht gesellschaftsunabhängiger) kognitiver und psychischer Fähigkeiten. Die von der Schule geforderten Fähigkeiten zur Erreichung bestimmter Leistungsstandards bemessen sich an gesamtgesellschaftlichen Anforderungen für eine dem technischen Entwicklungsniveau adäquat vorgebildete Arbeiterschaft. Insofern muß dem Begriff der kulturell bedingten Deprivation, wie er immer wieder in der amerikanischen Literatur über kompensatorische Erziehung auftaucht und Erziehungsstrategien bestimmen hilft, mit Mißtrauen begegnet werden. Denn er tut das Seine, um die sozialen und ökonomischen Bedingungen zu verschleiern, die die unteren Schichten in ihrem Zustand belassen. Die im betroffenen Kind sich manifestierenden Sozialisationsschäden, die kompensatorische Erziehung auszugleichen sucht, werden in dieser Konzeption grundsätzlich nicht als Ausprägungen von Klassenkonflikten begriffen, sondern als Resultate einer mehr oder weniger starken individuellen Abweichung von gesellschaftlich herrschenden Normen in bezug auf Leistung und Anpassung. Daß es sich aber keineswegs um je einzelne Schicksale handelt, die den Normen der gesellschaftlich Herrschenden nicht zu genügen vermögen, zeigt sich spätestens, wenn das unterprivilegierte Kind die öffentlichen Erziehungseinrichtungen betritt. – Eine amerikanische Erzieherin erfaßt intuitiv, welche Rolle ihr bei der Vermittlung der gesellschaftlichen Normen zufällt: »Ich ziehe meinen Mantel an, um nach Hause zu gehen. Die Kinder reiben ihre Gesichter an dem Stoff und sagen, wie schön weich er sei ... Ich bin ihr Idol, und das gibt mir ein ungemütliches Gefühl ... Aber andererseits muß ich ja so sein, um ihnen etwas zu geben, zu dem sie aufschauen können. Denn ich repräsentiere das, was man eine gebildete Person nennt.«[5]

Wenn sich das Kind aus proletarischem Milieu in den Kontext der mittelstandsorientierten Schule einfügen muß, wird es mit der Alternative konfrontiert, sich entweder an die geforderten Leistungsstandards und kulturellen Normen anzupassen, oder aber zum Versager gestempelt zu werden. Kompensatorische Zusatzprogramme, etwa spezielle Sprachförderungsprogramme sollen dem Kind helfen, diese Alternative im Sinne des Systems zu beantworten, d. h. die gebotene Hilfe anzunehmen und mit schuladäquaten Leistungen zu reagieren. Die Tatsache, daß die meisten kompensatorischen Programme daran scheitern, unterprivilegierte Kinder *langfristig* zum Lernen zu motivieren, zeigt, daß sie dem Kind Unvereinbares abverlangen. Auf der einen Seite lernt das proletarische Kind Tag für Tag durch unzählige sinnliche Erfahrungen, daß es einer gesellschaftlichen Klasse angehört, die vom gesellschaftlichen Reichtum ausgeschlossen ist. Auf der anderen Seite, der ideologisch verbrämten, bekommt es von

den die öffentliche Erziehung repräsentierenden Personen weisgemacht, es komme auf seine ganz individuelle Anstrengung an, ob es den Aufstieg schaffe oder nicht. Seine Klassenlage wird ihm in den kompensatorischen Programmen nicht bewußt gemacht, der Konflikt zwischen ihr und den zu erbringenden Leistungen bleibt verdeckt. Betrachtet man dasselbe Problem von der anderen Seite, der der kompensatorischen Erziehungskonzeptionen, so ergibt sich das Dilemma, daß einerseits die Identifikation des Kindes mit den Anforderungen der mittelstands-orientierten Schule erreicht werden soll, daß aber andererseits die Programme nichts für eine prinzipielle Änderung der sozialen und ökonomischen Situation tun können, die das Kind bedürftig machte und bedürftig hält. Gleichheit der Bildungschancen kann daher immer nur heißen: Anpassung des *einzelnen* unterprivilegierten Schülers an die Schule. Er hat aber weder als einzelner, noch erst recht als Angehöriger seiner Klasse die Chance, die Institution seinen Bedürfnissen, seiner Situation entsprechend umzubilden. So prallen die gänzlich verschiedenen Lebenserfahrungen der Kinder der unteren Klassen immer wieder mit den schulischen Anforderungen zusammen.

Die Sozial- und Erziehungswissenschaften sind bestrebt, je offensichtlicher das traditionelle Schulsystem darin versagt, die gesellschaftlich benachteiligten Kinder zu erziehen, mit immer raffinierteren Methoden die lernstrategisch und anpassungsstrategisch wichtigen Mechanismen herauszufinden, die die Angehörigen der unteren Klassen gemessen an den gesellschaftlichen Normen zu Sperrgut machen. Erst wenn man weiß, wie ein proletarisches Kind psychisch und geistig funktioniert, bzw. nicht funktioniert, kann man Programme zu seinem Wohl entwickeln. Dabei verfallen die bürgerlichen Sozial- und Erziehungswissenschaften einem ähnlichen Irrtum wie die moderne Medizin, wenn sie den Heilungsprozeß, je mehr sie ihn zu rationalisieren strebt, nur von einem Symptom auf ein anderes verschiebt. So denkt jeder Spezialist, er habe den ihm zugeordneten Bereich geheilt, und beläßt in Wirklichkeit das Individuum in seinem Leid. Die scheinbaren Erfolge, die sein in Teilbereiche zerlegter Körper kurzfristig zeigt, verdecken nur die Ursache seines Leidens. Auch die modernen Erziehungswissenschaften produzieren immer mehr Spezialgebiete und Spezialisten für die gesellschaftlich verursachten psychischen und kognitiven Schäden der Betroffenen. Das der kompensatorischen Hilfe bedürftige Kind wird in Teile zerlegt wie eine Maschine: in seine »motivationalen Strukturen«; seinen Intelligenzquotienten; seine Schulleistungen; seine Realitätsauffassung und Zeitperspektive; sein »Belohnungsverhalten«; sein soziales und Geschlechtsrollenverständnis; seine Selbstwahrnehmung; sein Sprachverhalten; seine kognitiven Fähigkeiten. Die kompensatorischen Programme konzentrieren sich je nach Diagnose auf Schwer-

punkte wie Sprachförderung, Motivationsförderung, Förderung des Identitätsbewußtseins, Intelligenzförderung durch »kulturelle Bereicherung«. Verlorenzugehen droht bei einem derartigen Vorgehen das Verständnis der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und klassenspezifischen Lebensformen in ihren je individuellen Ausprägungen.

Besonders im Bereich der Sprachentwicklung haben kompensatorische Erziehungsprogramme die größten Anstrengungen unternommen, da sich immer wieder zeigte, daß der Schulerfolg wesentlich davon abhängt, ob und wie schnell und wie gut ein Kind Lesen und Schreiben lernt. Symptomatischerweise sind in diesem Bereich auch die meisten Programme, so sie den Ehrgeiz haben, möglichst viele Kinder in möglichst kurzer Zeit zu fördern, gescheitert. Denn tendenziell verfahren sie wie jene Lehrerin, die ihren Kindern aus der Unterschicht rät: »Eure Sprache ist eine eigene Sprache, die ihren Nutzen für euch haben mag. Stellt sie euch vor wie abgetragene Kleider, die man nicht wegwirft, weil man sie zu einigen Gelegenheiten noch tragen kann. Aber kein Mensch würde doch solche alten Sachen anziehen, wenn er sich um einen Job bewirbt oder tanzen geht, falls er etwas Besseres zum Anziehen hat!«[6] – Angesichts dieses Vergleichs der lebendigen menschlichen Sprache mit einem alten Anzug erscheint es kaum verwunderlich, wenn das proletarische Kind sich dem kompensatorischen Zugriff zu entziehen trachtet. Der »bessere Anzug«, die gesellschaftlich und in der Schule herrschende Sprache, paßt ihm nicht. Sie ist seiner Erfahrungswelt ebenso fremd wie ein modisches Gewand seinem Körper. Diese Sprache kann nicht ausdrücken, was es sagen will und was es zu sagen gälte. Daß es nämlich nicht darum gehen kann, die eigene Identität zu verleugnen und in eine neue zu schlüpfen wie in neue Kleider, sondern die soziale Umwelt zu zwingen, von der Existenz der Unterdrückten Kenntnis zu nehmen. Die oft konstatierte »Unverständlichkeit« und »Unvollkommenheit« der Sprache der gesellschaftlich Benachteiligten muß als eine Art Geheimcode begriffen werden, mit dem der eigene Lebensraum gegen die feindliche Umwelt abgeschirmt wird. Eine solche Interpretation widerspricht nicht der immer wieder aufgezeigten Beziehung zwischen »Milieudeprivation« und »kognitiver Deprivation«[7]. Wenn aber aus der Kenntnis dieser Beziehung Sprachbereicherungsprogramme resultieren, die dem proletarischen Kind nur die Möglichkeit eröffnen, sich an die Normen der Herrschenden (die für sein Unglück verantwortlich sind) anzupassen und damit die eigene Existenz zu verleugnen, so darf es nicht wundernehmen, wenn die gewünschten Erfolge ausbleiben.

Eines der besten Beispiele für diese Art Spracherziehung sind die von Bereiter und Engelmann geleiteten Sprachprogramme. Im Gegensatz zu vie-

len anderen Sprachforschern (Martin Deutsch z. B. mit seinem Institute for Developmental Studies), die meinen, daß Lernprozesse erst stattfinden können, wenn »Milieudeprivationen« ausgeglichen sind, und infolgedessen Vorschulprogramme entwickeln, die dem Kind vielfältige Erfahrungen mit der Umwelt vermitteln, meinen Bereiter/Engelmann, daß eine lernfördernde Verarbeitung kognitiver Erfahrungen gerade von dem Stand der Sprachentwicklung abhängt. Sie verstehen daher kompensatorische Erziehung ausschließlich als Sprachdrill. Ihre Hypothese: »Für die Zukunft des benachteiligten Kindes ist der Erfolg in der Schule von so entscheidender Wichtigkeit, daß jedes Vorschulprogramm, das nicht alles dafür tut, diesen Erfolg zu sichern, auf der ganzen Linie versagt hat (has failed the ›whole child‹).«[8] Eine für die Bundesrepublik wichtigere, weil eher auf die hiesigen Verhältnisse zutreffende Konzeption der Vorschulerziehung sind die von M. Deutsch und seinen Mitarbeitern entwickelten Programme. Auch sie gehen davon aus, daß die Sprach- und kognitive Entwicklung des milieugeschädigten Kindes gefördert werden muß, um seinen Schulerfolg zu garantieren. Während Bereiter/Engelmann die positive Funktion einer sterilen Lernumgebung als Voraussetzung einer »arbeitsorientierten Vorschulerziehung« betonen, sind die Unterrichtsräume der Deutsch-Schule speziell nach Gesichtspunkten kognitiven Lernens eingerichtet. Eine strukturierte Lernumgebung vermittelt den Kindern Konzepte von Ordnung und übersichtlicher Farb- und Formgebung. In Lernspielen und Gruppenaktivitäten – »Telefonieren«, Arbeit am Tonband, Puzzles, Kästen mit Schlitzen für verschieden geformte Objekte, Kochnische mit Waschgelegenheit zum Erlernen zivilisatorischer Grundfertigkeiten, musikalische und rhythmische Aktivitäten, Rollenspiele etc. – werden kognitive und sprachliche Fähigkeiten trainiert. Gleichzeitig halten die Lehrer engen Kontakt mit den Eltern, um das Milieu kennenzulernen, aus dem die Kinder stammen. Psychologische Einzelgespräche finden statt, wenn ein Kind besondere Schwierigkeiten hat. Das gestörte Selbstbewußtsein vieler unterprivilegierter Kinder wird mit speziellen Methoden (identifizierende Puppenspiele, Photographieren des Kindes, individuelle Beziehungen zwischen Lehrer und Kind) zu ändern versucht. Um all diese Aspekte kümmern sich Bereiter/Engelmann nicht. Sie gehen davon aus, daß nichts das Selbstbewußtsein des Kindes so heben kann wie erbrachte, meßbare Leistung.

Beide Programme – Bereiter/Engelmanns und Deutschs – orientieren sich bei ihren Erfolgsmessungen ausschließlich an den Leistungsnormen der Schule. In der Tat erreichen sie, daß ihre Kinder einen Vorsprung in die 1. Klasse mitbringen, der allerdings nur gehalten wird, wenn kompensatorische Betreuung dann nicht aufhört. Aber beide Programme arbeiten mit extrem kleinen Kindergruppen: auf eine Lehrperson kommen 5–7

Kinder. Verändert sich diese Bedingung mit Eintritt in die Schule, so ist ein deutlicher Leistungsabfall die Folge. Diese Erfahrung wird mit kompensatorischen Programmen immer wieder gemacht und zeigt ein schier unlösbares Dilemma auf: Um langfristige Erfolge in der Arbeit mit milieugeschädigten Kindern zu erzielen, muß das Verhältnis zwischen Schülerzahl und Lehrpersonal sich *tendenziell* 1:1 annähern. Damit wird die Übertragbarkeit qualitativ hochwertiger Programme auf quantitativ relevante Kinderpopulationen *tendenziell* hinfällig. Die offizielle Bildungspolitik kann diese Tendenz nicht zur Kenntnis nehmen, denn die Konsequenz daraus wären so gewaltige finanzielle und personelle Aufwendungen, wie sie sich kein Erziehungssystem leisten kann. Abgesehen davon wäre es gewiß auch keine pädagogisch sinnvolle Lösung. Dieses Zahlenverhältnis drückt in Wahrheit etwas ganz anderes aus: Indem die Kinder Leistung nur erbringen, wenn für fast jedes von ihnen ein Lehrer zur Verfügung steht, stellen sie die unannehmbaren Lernbedingungen der offiziellen Schule bloß. Sie erzwingen eine gewissermaßen therapeutische Beziehung zwischen sich und ihren Lehrern, d. h. sie erzwingen die Aufmerksamkeit der Herrschenden für ihre Lebensbedingungen. Die wenigsten kompensatorischen Programme ermöglichen es den Betroffenen, ohne weitere Hilfen und ohne Zwang ihre intellektuelle Entwicklung allein fortzusetzen. Das Moment der Freiwilligkeit und Spontaneität fällt aus den Programmen heraus – und muß aus ihnen herausfallen, bedenkt man ihre Funktion: Entlastung des Erziehungssystems von »Lernschwachen«. Daher die verzweifelten und mit Zwang verbundenen Versuche der »Motivationssteigerung«. Das Kind »soll« Freude am Lernen erwerben.
Ein Beispiel hierfür ist das einige Jahre zurückliegende »Banneker Project«[10], das unter dem Titel »Operation Motivation«[11] in einem Bezirk der Stadt St. Louis in den Grundschulen eingeführt wurde, die fast nur von (schwarzen) Arbeiterkindern besucht werden. Schüler, Lehrer und Eltern stehen gleichermaßen unter einem unausgesetzten Trommelfeuer der Motivationssteigerung. Eltern-Lehrer-Versammlungen, gemeinsame Ausflüge, »pep talks«, Wettbewerbe, ein »Mr. Achiever«, der regelmäßig über das Schulradio spricht, unverschleierte Informationen an die Eltern über die Leistungsrückstände ihrer Kinder und die Beziehung zwischen Bildungsgrad und Berufschancen – all das soll die Leistungsmotivation der Kinder (und Eltern) heben. Die Eltern müssen sich schriftlich verpflichten, im Programm mitzuarbeiten (»Pledge of Cooperation«) und ihr »Bestes tun, meinem Kind einzuhämmern, daß sein Erfolg in der Schule das Wichtigste in seinem Leben ist«.[12] Die Anfangserfolge des Programms sind beeindruckend, mißt man sie an der weiteren Schullaufbahn der Kinder. Eine Kontrolluntersuchung ergab allerdings – wie so oft bei derartigen *crash programs* –, daß die Schulerfolge nicht von Dauer waren.[14] Die an-

trainierte Leistungsmotivation bleibt den Betroffenen äußerlich, kann sie zu dauerhafter Leistung nicht bringen, weil nicht ihre reale Situation und ihre realen Bedürfnisse zum Ausgangspunkt genommen werden, sondern sie fremdbestimmten Ansprüchen Folge leisten sollen.

Kann man bei diesem Programm trotz seiner Fragwürdigkeit immerhin davon ausgehen, daß es auf der subjektiven Ebene getragen wurde von dem ehrlichen Bemühen des Schulpersonals, den Betroffenen größere Lebenschancen zu eröffnen (ohne in ihnen allerdings das Bewußtsein zu wecken, daß es sich immer nur um individuelle Mobilität handeln kann), so sind doch hier schon Linien angelegt, die ausgezogen in technokratische Negativ-Utopien münden.

So geht etwa das »Achievement Motivation Development Project«, der Theorie McClellands folgend, davon aus, daß die Motivation von Jugendlichen, »die Anzeichen dafür zeigen, gegen das System zu optieren, angehoben und auf jedes Ziel gerichtet werden kann, das ihnen etwas bedeutet und für die Gesellschaft von Wert ist«.[14] In sogenannten Motivationskursen wird den Teilnehmern der TAT (Thematic Apperception Test, ein tiefenpsychologisch orientiertes projektives Verfahren) vorgelegt und ihnen beigebracht, die Geschichten, die ihnen zu den Bildern einfallen, auf leistungszentrierte Thematik hin (n-Achievement Motives) auszuwerten. Sie werden ermutigt, die für hohes n-Achievement stehenden Symbole auch außerhalb der Testsituation in ihr Denken zu integrieren. Gleichzeitig lernen sie in Kursen die Handlungsstrategien von erfolgreichen Personen mit hoher Leistungsmotivation kennen durch sogenannte »action games«, Rollenspiele, Analyse von Biographien. Die Möglichkeiten eines solchen kompensatorischen Instruments – totale Aussöhnung des Individuums mit den gesellschaftlich herrschenden Werten – werden keineswegs verschleiert, sondern ganz offen benannt: »Die Kurse zur Aneignung eines bestimmten Motivs eröffnen neue Möglichkeiten der Persönlichkeitsveränderung. Man kann sich neue Kurse vorstellen, die in den nächsten Jahren entwickelt werden könnten: ein ›Selbstwertkurs‹ für jugendliche outsider; ein Wertorientierungskurs für alte Menschen, um ihnen zu helfen, angesichts des unausweichlichen Todes ein Gefühl der Integrität zu bekommen; ein Vorschulkurs in operativem Denken und rechnerischen Fertigkeiten.«[15]

In der Schule artikuliert sich der gesellschaftliche Konflikt zwischen den Herrschenden und den Unterdrückten. Dem reibungslosen Eingliederungsprozeß des Kindes der unteren Schichten steht die durch die sozioökonomische Unterprivilegierung bedingte Entfremdung von der Kultur der Herrschenden entgegen und bewirkt die lernhemmende Motivationsstruktur, gegen die der Lehrer als vermittelnde Instanz zwischen den Klassen zu kämpfen hat. Er spürt sehr genau, daß er seine Aufgabe im

bestehenden Schulsystem nicht erfüllen kann, und reagiert mit Aggression und Gleichgültigkeit.

Die soziale Entfremdung zwischen zumeist aufstiegsorientierten Lehrern und proletarischen Kindern kann nicht nur durch kompensatorische Programme für die Kinder aufgefangen werden. Auch für den Lehrer müssen Motivationsprogramme entwickelt werden, um ihn seinen täglich erlebten Mißerfolg in der Schule aushalten zu lehren. In den USA sind gruppendynamische und »Sensitivitätstrainings«-Programme schon im Schwange. Der Lehrer soll für Problemkreise »sensitiviert« werden, mit denen er im Schulalltag fertig werden muß. Es ist von der »Notwendigkeit permanenter Betreuung (des Lehrers)« die Rede, die eingebaut sein soll in seine Ausbildung und seine spätere Unterrichtstätigkeit. Vielleicht könne eine solche Betreuung als »eine notwendige Stütze für mangelnde Unterrichtungsfähigkeit dienen«![16] Der Trend in der amerikanischen Lehrerausbildung zielt auf eine minutiöse Festlegung der Ausbildungsmethoden und Unterrichtsinhalte. Das nicht vorausplanbare, auf individuelle Spontaneität angewiesene Moment des Unterrichts soll rationalisiert werden – der total geplante Lehrer analog zum total durch kompensatorische Erziehung manipulierbar gemachten Schüler. Widerspruch gegen diesen Trend kommt von der Basis: Im chaotischen Schulalltag einer Ghettoschule, die von den Kindern der Deklassierten besucht wird, ist der Lehrer auf eben jenes Moment von Spontaneität angewiesen, um »zu überleben«: »Der Lehrer braucht keineswegs um sein Leben zu fürchten. Wenn er nur weiß, daß er niemals einen Schüler vor seinen Kameraden bloßstellen darf, ist er so sicher wie in Abrahams Schoß.«[17]

In der Bundesrepublik zeichnen sich, mit der üblichen Verspätung, ähnliche Trends in der Lehrerausbildung und Unterrichtsforschung ab. Auch hier das Bestreben, zentral und verbindlich Unterrichtseinheiten und Schulorganisationen zu planen, die Lehrerausbildung zu vereinheitlichen und zu formalisieren. »Hilft die Forschung zu konkreten Lehrverfahren?«, fragt Horst Rumpf in seinem Aufsatz »Sachneutrale Lehrverfahren?«. Es ist der einzige skeptische Beitrag in der *Zeitschrift für Pädagogik* (6/70) zum Thema »Unterrichtskonstruktion«. »Woher«, fragt Rumpf, »diese Armut an Konkretion und an Vorstrukturierung des inhaltlichen Zuschnitts von Lehrverfahren, woher die vieldeutige Formalisierung in der die Lehrverfahren beschreibenden Begrifflichkeit? Bei der empirischen Aufnahme im Verfahren der kontrollierten Unterrichtsbeobachtung sind von den Stunden nur Strichlisten übriggeblieben; Striche hinter formalisierten Kategorien sind die Daten, die dann wissenschaftlich verarbeitet und mit kalkulierbarem Anerkennungsrisiko auch gedeutet werden. Nur ist bei der Schrumpfung eines bestimmten Geschehenspartikels zu einem Strich unter einer Kategorie mancherlei auf der Strecke

geblieben ... Das ist wohl der Preis, der für intersubjektive Überprüfbarkeit zu entrichten ist ... Daß man dabei interessante Zusammenhänge aufdecken kann, ist unbestritten. Nur ist die Frage, was solche überprüfbaren Einsichten zur Entwicklung, Präzisierung und Verbesserung von Lehrverfahren in ihrer didaktischen Feinstruktur beibringen können.« (S. 805)

In den USA mischen sich die zentralistisch-technokratischen Bestrebungen auf dem Erziehungssektor mit subjektiv naiven, objektiv zynischen pragmatischen Vorstellungen. So entwickeln Fantini und Weinstein folgendes Modell, um dem chronischen Lehrermangel in unterprivilegierten Schulen (der ja Ausdruck der Unfähigkeit der Ausbildungsstätten ist, die Lehrer auf ihre Arbeit mit proletarischen Kindern vorzubereiten) abzuhelfen: Ein speziell angestellter »Agent für gesellschaftlichen Wandel« (»change agent«) macht für die unterprivilegierte Schule in der Öffentlichkeit durch Vorträge und Kampagnen Reklame und hebt damit sowohl das Image der Schule als auch das Selbstbewußtsein der unterrichtenden Lehrer. In einem zweiten Schritt werden alle Lehrerausbildungsinstitute unter dem Stichwort »Gesucht: der Neue Lehrer« angeschrieben. Mit der daraufhin entstehenden Warteliste für eine Anstellung an der Schule werden die an der Schule tätigen Lehrer psychologisch unter Druck gesetzt, gleichzeitig eingeführte Neuerungen in der Unterrichtsorganisation unter der Leitung eines »instructional leaders« zu akzeptieren. Sie sollen auf diese Weise ihr Unterrichtsverhalten ändern. »Als besonders effektive Kontakt-Strategie, um Verhaltensänderungen zu bewirken, fand der ›change agent‹ heraus, Zweifel über die von ihm vorgeschlagenen Techniken zu äußern. Periodisch und mit einem gewissen Überraschungseffekt sagt der Agent z. B.: ›Ist der klassenverband-auflösende Unterricht eigentlich eine gute Idee?‹ Diese unerwartet und scheinbar ernsthaft und direkt vorgebrachte Bemerkung bewirkt, daß die meisten Lehrer *für* die Methode stimmen, die der Agent selbst eingeführt hat ... Der Agent hat auf diese Weise auch die Möglichkeit zu überprüfen, wie perfekt sich die Lehrer mit der neuen Idee vertraut gemacht haben.«[18]

Mit prinzipiell denselben Methoden wie Lehrer und Kinder sollen auch die betroffenen Eltern zur Mitarbeit motiviert werden. Nur manifestiert sich in der community-Arbeit der gesellschaftliche Widerspruch, der aus der privaten Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums resultiert und der von kompensatorischen Programmen aufgefangen werden soll, am stärksten. Denn wie sind Eltern von den Vorteilen eines von bürgerlichen Mittelstandswerten geleiteten Lebens zu überzeugen, wenn gleichzeitig eine reale Chance, die eigene Klasse zu verlassen, gesellschaftlich nicht gegeben ist? Die Eltern spüren sehr genau, daß ihnen hier etwas abverlangt wird, was sie nicht leisten können. Die Eltern, deren Kinder in

kompensatorischen Programmen eingespannt sind, reagieren allergisch auf die paternalistischen und auch mit Zwang operierenden Versuche der Behörden, sie zu guten amerikanischen Bürgern zu machen. I. Kraft kommt denn auch in einer Forschungsübersicht über laufende Eltern- und Vorschulprogramme zu der Einsicht: »... diese Eltern meinen wahrscheinlich zu Recht, daß wir ihre Probleme nicht verstehen, und daß das Geschäft der täglichen Lebensbewältigung so kräfteverschleißend ist, daß kaum mehr Energie zum Nachdenken übrig bleibt.«[19] Entsprechend gering ist die Motivation der Eltern in allen Programmen zur Mitarbeit, selbst wenn versucht wird, psychischen Druck auf sie auszuüben, wie etwa in einem »Group Educational Program for Marginally Adjusted Families«: »43 verheiratete Paare erhielten einen offiziellen Brief, der sie aufforderte, an den Sitzungen teilzunehmen, und der deutlich machte, daß ihr Nichterscheinen unerfreuliche Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Trotzdem schwankte die durchschnittliche Anwesenheitsrate auf den Sitzungen zwischen nur 8 und 10 Teilnehmern.«[20]

Die amerikanischen Erfahrungen mit kompensatorischer Erziehung haben klar gezeigt, daß alle nach dem Vorschulalter einsetzenden Hilfen kaum mehr die im frühkindlichen Alter entstandenen kognitiven »Defizite« ausgleichen können, da sie zum Teil irreversiblen Charakter haben. Damit wird die vorschulische Erziehung zur zentralen kompensatorischen Erziehungsstrategie. Für eine Übergangszeit ergeben sich aus einer solchen Konzeption ungelöste Fragen. Sollen nur die unteren Schichten, soweit ihre Familienstruktur für die Primärsozialisation im Sinne der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr funktional sind, einer in sehr frühem Alter einsetzenden außerfamiliären Erziehung unterworfen werden? Das würde derzeit noch das demokratische Selbstverständnis des amerikanischen Erziehungssystems – gleiche Bildungschancen für alle – außer Kraft setzen und die Kluft, die schon jetzt zwischen den unteren und den mittleren Gesellschaftsschichten aufgerissen ist, so verschärfen, daß die soziale Integration vollends gefährdet würde. Läuft andererseits die Tendenz in Richtung auf eine allgemeine Erweiterung der öffentlichen Erziehung in den frühkindlichen Bereich hinein, wie es den Anschein hat, so stößt das auf Widerstände in den Mittelstandsfamilien, die schon jetzt ihren Nachwuchs möglichst auf Privatschulen schicken. Eine zweite Frage für Amerika ist, wie weit der Arbeitsmarkt für Arbeitskräfte mit mittlerem Qualifikationsgrad überhaupt noch aufnahmefähig ist.[21] Nicht von ungefähr haben viele kompensatorische Programme für Jugendliche den Charakter von Beschäftigungstherapie, um sie so lange wie möglich sowohl von der Straße als auch vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. Das Erziehungssystem erkennt die Abhängigkeit des Erfolges, Kinder zu Leistungen zu motivieren, von ihren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ist

bestrebt, die Wirtschaft an den Kosten kompensatorischer Erziehung zu beteiligen. So gibt es zum Beispiel sogenannte »Street Academies«, die unter der Schirmherrschaft von Großindustrien wie der First National City Bank, La Roche, IBM stehen. Sie schaffen »etwas von unschätzbarem Wert für die amerikanische Wirtschaft: motivierte, intelligente, gebildete und anstellungsfähige Arbeitskräfte«. Indem sie das »Rohmaterial« der dropouts einem »gesunden wirtschaftsorientierten Programm« unterziehen, entschärfen sie gleichzeitig den möglichen Widerstand der Jugendlichen gegen die herrschenden Verhältnisse, wie er sich in den Metropolen zu artikulieren beginnt.[22] Ähnliche Bestrebungen sind in der Bundesrepublik zu konstatieren, wenn die Industrie verstärkten Einfluß auf die Lehrlingsausbildung zu gewinnen sucht.

Es bleibt die eingangs gestellte Frage bestehen, ob kompensatorische Erziehung die Betroffenen nur besser, als es das traditionelle Schulsystem vermochte, auf ihre spätere Arbeiterexistenz in der Klassengesellschaft vorbereitet, oder ob gleichzeitig nicht-intendierte Fähigkeiten mitvermittelt werden, die aufklärenden Charakter über die Stellung der Betroffenen in der Klassengesellschaft besitzen. Die Bedingungen, unter denen die Kinder der unteren Klassen zum Lernen motiviert werden können, wie sie etwa der berühmt gewordene Coleman Report[23] zusammenfaßt, zeigen, daß der Lernerfolg vorrangig von dem Bewußtsein der Betroffenen abhängt, wie stark sie ihr Lebensschicksal beeinflussen können. Entsprechend dem Ziel kompensatorischer Erziehung, die Betroffenen mit ihrem Klassenschicksal zu versöhnen, sie an die bestehenden Verhältnisse anzupassen, können die Bedingungen, unter denen die unteren Klassen leben, in der Erziehung selbst nicht expliziert werden. Infolgedessen muß die Erziehungskonzeption kompensatorischer Erziehung auch den Zusammenhang zwischen politischer Einflußnahme und intellektueller und emotionaler Entfaltung leugnen. Sie muß im Gegenteil von jedem einzelnen Kind verlangen, sich mit den herrschenden kulturellen Normen zu identifizieren, ohne daß es gleichzeitig seinem Klassenschicksal entrinnen könnte.

Zwar stellen sich die Probleme, mit denen kompensatorische Erziehung in den USA fertig werden muß, in der Bundesrepublik (noch) nicht in der gleichen Schärfe, weil die Klassenkonflikte (noch) nicht so ausgeprägt sind wie in den USA. Aber prinzipiell laufen auch hier die in das Erziehungssystem eingeführten Reformen (Ausbau des Vorschulbereichs; Gesamtschulen) darauf hinaus, ohne Veränderung der unter den Gesetzen des entwickelten Kapitalismus stehenden Gesellschaft das Bildungswesen effizienter zu machen.

In dem sowjetischen Film »Iwans Kindheit« durchquert der acht- oder zehnjährige Iwan unter Einsatz seines Lebens vom Feind besetztes Terri-

torium. Stunden später sitzt er erschöpft in einem russischen Unterstand an der Front, zu dem er sich durchgeschlagen hat, und macht Bilanz dessen, was er gesehen und über den Feind gelernt hat. Er knüpft sein Taschentuch auf und ordnet vor sich auf dem Tisch Zweige, verschiedene Arten von Blättern, Beeren und Steinchen, die er als gedächtnisstützende Symbole für militärische Objekte gesammelt hat. Iwan, dem der Krieg seine Berechtigung, Kind zu sein und sich bei der Mutter geborgen zu fühlen, abstreitet, kann mit seinem Schicksal nicht dadurch fertig werden, daß er im Hinterland in die Schule geht und Kindsein spielt. Er muß am unverwechselbaren Ort des Verlustes seiner Kindheit bleiben. Das ist die Kriegsfront. »Der Krieg ist nicht deine Sache«, sagen die Soldaten und Offiziere, die ihn lieben und um seine Sicherheit besorgt sind, zu ihm. Aber es gibt für Iwan keine andere Sache und keine andere Möglichkeit des Kampfes gegen sein Unglück. Während er auf den Einsatz wartet, kämpft er mit dem noch imaginären Gegner, läßt ihn sein Leid und seinen Haß wissen und schleudert das Messer gegen ihn. Für Iwan ist das kein Spiel, sondern Bewältigung der Realität, die ihn davor bewahrt, verrückt zu werden oder zu versteinern.

Man könnte diese Szenen in pädagogischen Termini beschreiben. Iwan müßte dann eine hohe formale Intelligenz bescheinigt werden, die Realität in Symbole umzusetzen imstande ist. Und der Kampf gegen den imaginären Feind ist vollendetes Rollenspiel, das der Konfliktbewältigung dient.

Kompensatorische Erziehung in den USA kann für die Unterprivilegierten das nicht tun, was Iwan in der extremen Situation des Krieges für sich zu tun imstande ist: seine Intelligenz an genau der Stelle einzusetzen, wo die Verhältnisse sein individuelles Unglück verursachten, mit seiner Intelligenz gegen die Verhältnisse zu kämpfen. Die offiziell verordnete kompensatorische Erziehung in Amerika kann die Integrität der Betroffenen nicht garantieren, weil ihr daran gar nichts gelegen ist, sondern nur an deren reibungslosem Funktionieren. Iwan bewahrt sich seine bedrohte Integrität, indem er seine Gefühle, seinen Haß gegen jene, die für sein Unglück verantwortlich sind, direkt und unmittelbar in Handlungen umsetzt. Nur die direkte Umsetzung bewahrt ihn vor dem lebenszerstörenden Gefühl der Ohnmacht. Das Gefühl gesellschaftlicher Ohnmacht vermag kompensatorische Erziehung den Betroffenn nicht zu nehmen. Sie lernen wie Iwan begreifen, daß sie heil nur davonkommen, wenn sie sich ihrer Handlungsfähigkeit gegen die Herrschenden handelnd vergewissern. Das zeigt die zunehmende Politisierung der Unterdrückten in Amerika.

Goethe Institut e.V. Bibliothek

Anmerkungen

1 Diesem Aufsatz liegt eine 1969/70 am soziologischen Institut der FU geschriebene Diplomarbeit zugrunde.
2 Vgl. *Frankfurter Rundschau* vom 15. 2. 1970.
3 Vgl. A. Jablonsky: »Some Trends in Education for the Disadvantaged«, in: *IRCD Bulletin*, March 1968 und den *Kerner Report*, 1968.
4 Vgl. dazu Heinrich Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1969.
5 D. M. McGeock et al.: »Parents Conferences Are Always Tough«, in: J. Roberts (Ed.): *School Children in the Urban Slum*, New York 1967.
6 Ruth J. Golden: »Ways to Improve Oral Communication for Cultural Different Youth«, in: A. Jewett et al. (Eds.): *Improving English Skills of Culturally Different Youth in Large Cities*, Washington 1964, S. 104.
7 Vgl. hierzu insbesondere die Veröffentlichungen von Martin Deutsch.
8 *Educating Disadvantaged Children in the Preschool*, New York 1966, S. 13.
10 Vgl. Charles E. Silberman: »The City and the Negro«, in: H. L. Miller und M. B. Smiley: *Education in the Metropolis*, New York 1967, S. 84-104.
11 Eine quasi militärische Sprache ist für die Bemühungen des Erziehungssystems, sozial verursachte Schäden aufzufangen, durchaus symptomatisch.
12 Samuel Shepard Jr.: »A Program to Raise the Standard of School Achievement«, in: *Programs for the Educationally Disadvantaged*, Washington 1963, S. 89.
13 Vgl. Edmund W. Gorden und Doxey A. Wilkerson: *Compensatory Education for the Disadvantaged*, New York 1966, S. 12.
14 Alfred S. Alschuler: *The Achievement Motivation Development Project*, Occasional Paper No. 3, Harvard Research and Development Center on Educational Differences, 1967, S. 19.
15 a.a.O., S. 25.
16 Vgl. Elliott Shapiro: *Imperatives for Change:* Proceedings on the New York State Conference on College and University Programs for Teachers of the Disadvantaged, April 10-11, 1967, Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences, Jeshiva University, S. 30.
17 A. Jablonsky in: *Imperatives for Change*, a.a.O., S. 7.
18 M. Fantini und G. Weinstein (Eds.): *The Disadvantaged, Challenge to Education*, New York 1968, S. 286.
19 I. Kraft und C. Chilman: *Helping Low-Income Families Through Parent Education*, 1966, S. 9.
20 Kraft, a.a.O., S. 17.
21 Vgl. dazu auch E. Mandel: »USA Wohin?«, in: *Kursbuch 22*.
22 Zit. nach einer IBM-Broschüre o. D.
23 Coleman, James S., et al.: *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966, besonders S. 23.

Konrad Ehlich, Josef Hohnhäuser, Frank Müller, Dietmar Wiehle
Spätkapitalismus – Soziolinguistik – Kompensatorische Spracherziehung

In der Bildungsdiskussion der BRD zeichnet sich in den letzten Jahren eine Art »Vorschulboom« ab. Mit der Vorschulerziehung will man demokratische Chancengleichheit herstellen, den kulturell Benachteiligten, der »Unterschicht« bessere Bildungsmöglichkeiten verschaffen. In diesem Zusammenhang haben Sprach- und Denktrainingsprogramme als Mittel zur Förderung kognitiver Fähigkeiten eine zentrale Bedeutung gewonnen.
Bei einer genaueren Analyse zeigt sich jedoch: In die Programme geht faktisch die Sprache der »Mittelschicht« ein, die als »elaboriert« einer »restringierten«, depravierten Unterschichtsprache positiv gegenübergestellt wird. Das muß im Zusammenhang damit gesehen werden, daß die gesamte Vorschulerziehung in Wahrheit auf dem Hintergrund der neuen Qualifikationsanforderungen in der gegenwärtigen Entwicklung der kapitalistischen Produktion steht.
Mit den Inhalten der Sprach- und Denkprogramme soll so faktisch einerseits eine Erhöhung der Qualifikationen, andererseits die Anpassung der Arbeiterjugend an das gegenwärtige gesellschaftliche System in der BRD erreicht werden – trotz aller vorgebrachten emanzipatorischen Ansprüche.

I. Spätkapitalismus, industrielle Entwicklung und »Bildungsreservoir« Arbeiterklasse

Wenn wir ein klares Bild von Soziolinguistik und kompensatorischer Spracherziehung gewinnen wollen, müssen wir materialistisch den Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Produktionsweise, den Ausbildungsverhältnissen und der Qualifizierung der Ware Arbeitskraft darstellen. Wir kritisieren die Soziolinguistik Bernsteins und Oevermanns gerade deshalb, weil sie nicht aus der Ideologie und Borniertheit bürgerlichen Denkens und bürgerlicher Ziele herauskommen, so daß ihre Forderungen bestenfalls bildungshumanistisch und illusionär-demokratisch bleiben.
So beschreibt Oevermann[1] die Entwicklung vom Früh- zum Monopolkapitalismus, die die allgemeine Schulpflicht zur besseren Ausnützung der Arbeitskraft erforderlich machte, mit den oberflächlichen, unpolitischen

Kategorien »Industrialisierung« und »beschleunigt zunehmende Ausdifferenzierung sozialer Funktionen«. Er übernimmt kritiklos die Behauptung der bürgerlichen Soziologie, seit Beginn der Industrialisierung habe ein Wandel in der Statuszuweisung stattgefunden, von »askriptiven«, nicht kontrollierbaren Merkmalen zu solchen hin, »die das Individuum im Laufe seiner Lebensgeschichte aktiv erwerben könne«. Für Oevermann ist daher die Einführung der allgemeinen Schulpflicht »eine erste Manifestation des demokratisch-normativen Gleichheitsprinzips«. Wer sich von diesen schönen Phrasen täuschen läßt, kann allerdings keine richtige Strategie gegen kapitalistische Bildungspolitik aufbauen.

In der bildungspolitischen Diskussion und im Widerstand gegen die vom Kapital und der Staatsbürokratie begonnenen »Reformen« in Schule, Hochschule und Berufsbildung ist die politökonomische Analyse der kapitalistischen Bildungsreform schon oft dargestellt worden. Wir nennen hier thesenartig zwei wichtige Voraussetzungen kapitalistischer Bildungspolitik:

1. Die Reformbestrebungen im Bildungsbereich fallen zusammen mit dem Ende des »Wirtschaftswunders« Anfang der sechziger Jahre, das in der Hauptsache auf *extensiver* Ausbeutung beruhte, auf der Ausbeutung einer fast unerschöpflichen Arbeiterarmee, die ständigen Zuwachs erhielt durch den Zustrom von qualifizierten Arbeitskräften aus der DDR. Mit dem Bau der Mauer 1961, als der Flüchtlingsstrom versiegte, wurde es immer deutlicher, daß das »Wirtschaftswunder« die Vernachlässigung der Naturwissenschaften und ihrer technischen Anwendung, die Vernachlässigung der Umqualifizierung von Arbeitskräften mit sich gebracht hatte. Westdeutschland war in der Modernisierung der Produktion und in der Entwicklung des Bildungssektors hinter die anderen kapitalistischen Länder (USA) zurückgefallen.[2]

2. Die Hauptmerkmale der zu leistenden Veränderungen der Produktivkräfte waren und sind die Mechanisierung und Automatisierung der Produktion, die Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung, die Chemisierung der Wirtschaft, die Nutzung der neuen Energiequelle Atomenergie. Eine zentrale Stellung unter diesen Wandlungen nimmt die Mechanisierung und Automation ein (automatisierte Fließproduktion).[3]

Bei diesen großen Vorhaben bedient sich die Industrie oft der direkten finanziellen und administrativen Unterstützung durch den Staat. Die Wissenschaft durchdringt immer mehr alle Bereiche der Produktion und Gesellschaft, die Wissensvermittlung wird systematisch zusammengefaßt und für die Kapitalverwertung funktionalisiert auf allen Ebenen der Ausbildung.

Die zunehmende Automatisierung führt unter den Bedingungen des Kapitalismus zu umfangreichen Freisetzungen und Abqualifizierungen von

Arbeitskräften (strukturelle Arbeitslosigkeit). Das Kapital versucht, die riesigen Kosten für die modernisierten Produktionsanlagen durch verschärfte Rationalisierung, durch Arbeitshetze (Arbeitsbewertungssysteme) und Einsparung von Ausbildungs- und Umschulungskosten aufzubringen. Automatisierung und technologische Veränderungen erfordern die schnelle Umsetzbarkeit der Arbeitskräfte, d. h. im Bereich der beruflichen Bildung: die Abkehr von einer branchen- und berufsspezifischen Bildung zugunsten einer Konzentration auf umfassendere, technisch universalere Grundfertigkeiten, die je nach »Bedarf« durch qualifizierte technische Ausbildung ergänzt werden können.[4] Die Automatisierung hebt die Widersprüche im Bildungssystem nicht auf, sondern schafft neue Widersprüche, wie sie sich z. B. bildungspolitisch in den »Stufenplänen« niederschlagen: den Widerspruch zwischen traditioneller Berufsqualifikation und Anforderungen an die Arbeits»tugenden«, die die Unterordnung und Fesselung des Arbeiters an die Maschine zum Ziel haben, und den neuen Anforderungen des automatisierten Fließprozesses, die vom Arbeiter relativ selbständige Kontrolle und Überwachung verlangen[5]; die Polarisierung der Arbeiterschaft durch ein Bildungssystem, das bewirkt, daß der größte Teil sich weiterhin kaum qualifizieren kann und billigste Arbeitskraft bleibt, während ein geringer Teil eine qualifizierte technische Ausbildung, bessere Bezahlung und einen höheren Status erhält.

Der Trend zur automatisierten Produktion und die damit verknüpfte Umwandlung der Arbeitsplatz- und Berufsbildungsstruktur wird von der Industrie- und Betriebssoziologie allenthalben konstatiert[6] (z. B. neue Typen industrieller Arbeit: Steuerarbeit, Kontrollarbeit, Arbeit in der Meßwarte, Instandhaltung). Für uns ist es wichtig, diese Entwicklungstendenzen eingebettet in die kapitalistische Produktionsweise zu sehen.

In der Meßwarte z. B. ist der Arbeiter vom eigentlichen Produktionsprozeß räumlich getrennt, er übt dort eine Fernkontrolle aus. Er lernt, mit abstrakten Symbolen und Funktionszeichnungen umzugehen. Er hat einen gewissen Entscheidungsspielraum hinsichtlich der einzelnen Kontrolltätigkeiten, seine Arbeitsautonomie ist größer als die des Fließbandarbeiters; die eigentlichen Entscheidungen über die Fahrweise der ganzen Anlage oder Änderungen der Produktion bleiben weiter der Betriebsleitung und ihrem wissenschaftlichen Stab vorbehalten. Es erfolgt ein leichter Qualifikationsanstieg, mit dem Begriff »komplexe Angelerntentätigkeit« umschrieben. Doch besteht immer die Gefahr, daß seine Tätigkeit oder ein Teil davon wegrationalisiert wird.

Diese Charakteristik gilt mehr oder weniger für alle von der industriellen Entwicklung geschaffenen neuen Arbeitsplätze: Sie befreien den Arbeiter von der direkten, »militärischen« Unterordnung unter die Maschine; sie erlauben einen größeren individuellen Entscheidungsspielraum und eröff-

nen größere Konfliktchancen. Sie sind gekoppelt mit bestimmten abstrakten und technisch-funktionalen Denkleistungen (»technische Intelligenz«, »technische Sensibilität«). Die wichtigsten Entscheidungen, z. B. über Investitionen, Rationalisierung, werden jedoch weiter vom Kapital und vom Topmanagement getroffen. Der veränderten Arbeitsplatzstruktur entsprechend treten an die Stelle autoritärer Fabrikdisziplin modernere Führungstechniken, die »Führung durch Überzeugung« und »Führung nach Leistungsprinzipien«. »Gewünscht ist weder der dumm gehaltene noch der denkende, gewünscht ist der *mitdenkende* Arbeiter.«[7]

Die Betriebsleitung ist bemüht, diese für die Produktion wichtigen, spezialisierten Arbeiter durch Vergünstigungen (höhere Entlohnung, höherer Status, Übernahme ins Angestelltenverhältnis) dem Betrieb zu verpflichten und ihre Abspaltung und Isolierung von den Interessen der Arbeiterklasse zu fördern. Es wird ein falsches Bewußtsein über betrieblich-funktionale »Eigengesetzlichkeiten« und »Sachzwänge« gefördert, das dem der »technischen Intelligenz« entspricht und sich in einem schwankenden, isolierten, individualisierenden Standpunkt zeigt.[8] Auch für diese Arbeiter gilt jedoch, daß sich ihr Arbeiterschicksal mit Gewalt durchsetzt, z. B. Arbeitslosigkeit durch technischen Fortschritt.

Wenn wir nun in der betrieblichen und gesellschaftlichen Hierarchie, die sich aus der Verfügungsgewalt über Produktionsmittel herleitet, einen Schritt weiter nach oben gehen und die typischen Berufe und das Verhalten der »Mittelschicht« (vgl. Oevermann, Bernstein) untersuchen, dann sehen wir gerade hier, wie die angebliche Sachrationalität Triumphe feiert, wir sehen die Neigung zum Fachidiotismus gepaart mit irrationalen Ideologien, mit Individualismus, Sozialdarwinismus, wir sehen die völlige Integration in das kapitalistische System. Oevermann dagegen spricht davon[9], die Berufe der Mittelschicht erforderten »Initiative, Selbstverantwortlichkeit und die Fähigkeit, mit Symbolen umzugehen und selbständig zu denken, also vor allem kognitive Differenzierung und Selbstkontrolle«.

Wie sieht nun die bildungspolitische Seite der vom Kapital vorangetriebenen industriellen Entwicklung aus? Im Kern der Bildungspolitik stehen die »Reformen« der beruflichen Ausbildung. Sie waren von der Großindustrie schon durchgesetzt worden, als die Hochschulreform noch mit viel Getöse über die Bühne ging. Etwa 80 % (!) aller Jugendlichen durchlaufen eine von der Privatwirtschaft direkt kontrollierte berufliche »Ausbildung«. Ab 1964 wurde bei Krupp der sogenannte Rahmenplan für eine betriebliche Stufenausbildung praktiziert[10]: Es gibt vier Stufen der Ausbildung; der Ausbildungsbedarf für die ersten beiden Stufen »Betriebswerker« (1 Jahr Ausbildungszeit) bzw. »Facharbeiter II« (2 Jahre Ausbildungszeit) beträgt etwa 70 % der Lehrlinge. Hier wird eine

Art vielseitiges Handlangerwissen vermittelt, bis zur Fähigkeit, komplizierte Maschinengruppen zu bedienen; eine qualifizierte theoretische Ausbildung findet nicht statt. Weitere 20 % werden zu qualifizierten Facharbeitern ausgebildet (»Facharbeiter I«, Ausbildungszeit 3 - 3,5 Jahre), und nur 10 % erreichen die höchste Stufe »Technischer Angestellter«, die ungefähr dieselben Fähigkeiten wie die staatlichen Ingenieurschulen vermittelt. Natürlich erzählt man den Lehrlingen am Anfang, alle hätten die Chance, Techniker zu werden. Wer durch die vielen Prüfungen kommt, hat es gelernt, sich im Konkurrenzkampf gegen die anderen zu behaupten, statt sich mit den anderen gemeinsam gegen diesen Betrug zu wehren.

Die SPD/FDP-Regierung hat 1970 den Stufenplan in das reaktionäre Berufsbildungsgesetz übernommen. Auch die vom Staat betriebene Reform der öffentlichen Bildungsinstitutionen muß von den Anforderungen der kapitalistischen Produktion her gesehen werden. Diese Institutionen (Vorschulerziehung, Gesamtschule, Gesamthochschule) heben den Klassencharakter des Bildungswesens nicht auf, sie sorgen aber durch fließendere Übergänge für eine bessere Selektion, sie vermitteln funktionales, »brauchbares« Wissen (Abbau der althumanistischen zugunsten technologisch-naturwissenschaftlicher Ausbildung); die Art der Wissensvermittlung, dauernde Leistungstests, stimuliert das Leistungs- und Konkurrenzdenken.

Auch die bürgerliche Presse bemächtigt sich dieser Probleme. In einem Bericht über den Schulentwicklungsplan Westberlin bemängelt der *Tagesspiegel* (5. 2. 1971, S. 8) die wenig wirksamen Maßnahmen zur Angleichung der Bildungschancen und zur Bekämpfung der bezirksabhängigen Unterschiede im Schulerfolg. Die Zahlen, die hier gebracht werden, sind sehr lehrreich: Von den 2787 Abiturienten des Jahres 1970 kamen nur 224 (8%) aus Arbeiterfamilien; andererseits stellen die Arbeiter in Westberlin fast genau die Hälfte, nämlich 50,1% der Erwerbstätigen. Die Zahlen für die anderen Abiturientenquoten nach Erwerbstätigengruppen lauten (keine weitere Differenzierung nach Einkommensklassen): Angestellte: 34,1%, 38% der Abiturienten; Beamte: 6,3%, etwa ein Viertel (!) der Abiturienten; Selbständige: 10 %, ebenfalls etwa ein Viertel der Abiturienten. Während diese Gruppen also überproportional zur Abiturientenproduktion beitragen, ist das »Bildungsreservoir« der Arbeiterschaft kaum ausgenützt. Allerdings gelang es laut *Tagesspiegel* immerhin, von 1965 bis 1970 den Anteil der Arbeiterkinder an den Abiturienten von 3,6 auf 8 % zu steigern, nach Einführung der Gesamtschule sogar auf 14,3 %. Besonders in den naturwissenschaftlichen Leistungskursen der Gesamtschulen habe sich, so der *Tagesspiegel*, die Zahl der Arbeiterkinder erhöht.

Das Wissen, das hier gelehrt wird, und die Art der Selektion kann man nur richtig einschätzen, wenn man das weitere Schicksal dieser Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung verfolgt. Die proletarische Jugend hat bereits den Kampf gegen die »Stufenpläne« des Kapitals aufgenommen. Sie kämpft für eine allgemeine, qualitativ hochstehende Ausbildung, die der Kontrolle des Kapitals entzogen ist. Langfristig kämpft sie für die demokratische Einheitsschule, in der geistige, körperliche und polytechnische Erziehung vereint sind.[11] Sie lernt dabei nicht »flexibles Rollenspiel und eine entsprechende Kommunikationsgeschicklichkeit«, wie es die bürgerliche Soziolinguistik fordert[12], sondern sie lernt, sich für ihre Forderungen politisch zu organisieren, sie lernt, da diese Forderungen anders nicht durchzusetzen sind, den Klassenkampf und eine »entsprechende Kommunikationsgeschicklichkeit«, nämlich den wissenschaftlichen Sozialismus.

Wir können nun die Kritik der bürgerlichen Soziolinguistik schärfer und eindringlicher formulieren: Sie beschreibt diese Prozesse des Berufswandels und der geänderten Qualifikationsstruktur nicht objektiv, materiell, sondern vollzieht sie lediglich blind, im Rahmen der bürgerlichen Ideologie und Interessen, nach. Bernstein und Oevermann stellen sich nicht auf den Standpunkt der Interessen der Arbeiterklasse; dadurch sind ihre Forschungsergebnisse nicht nur kein Widerspruch für die kapitalistische Ausbildungspolitik, sondern sofort ausnützbar. Oevermann und Bernstein propagieren im Kern die Verknüpfung von Sprach- und Denkleistungen mit dem Rollenhandeln, das den kleinbürgerlichen und bürgerlichen Sozialbeziehungen zugrunde liegt, und befinden sich hier im Einklang mit einer Ausbildungspolitik, die die bessere Ausschöpfung des »Bildungsreservoirs« Arbeiterschaft mit der Propagierung und Durchsetzung von bürgerlichen Zielen und Verhaltensweisen verbindet.

II. Darstellung und Kritik des linguistischen Kodebegriffs und seiner Implikationen in der gegenwärtigen Soziolinguistik

Die gegenwärtige an schichtenspezifischen Sprachformen interessierte Soziolinguistik (und diese ist gemeint, wenn im folgenden einfach von Soziolinguistik die Rede ist) hat einen Fokus im Begriff des linguistischen Kodes, der, von Bernstein eingeführt, die Diskussion weitgehend bestimmte und an dessen Interpretation sich wesentliche Stadien in der Entwicklung der Soziolinguistik ablesen lassen.

Was hier als brauchbarer Begriff für die soziolinguistische Theoriebildung wie für die Kritik bürgerlicher Erziehung erschien[13], erweist sich bei näherem Zusehen jedoch als schillernd, mehrdeutig und theoretisch weniger durchgearbeitet, als es zunächst aussieht.

Wir diskutieren im folgenden zunächst einige Probleme dieses Begriffs und seiner Interpretationen und erweitern diese Kritik dann auf Hauptthesen der gegenwärtigen Soziolinguistik Bernsteinscher und Oevermannscher Prägung.

»Linguistischer Kode«

Der Begriff »linguistischer Kode« wurde von Basil Bernstein eingeführt, der seit 1958 eine größere Zahl von Aufsätzen zur »schichtenspezifischen Sprache« vorgelegt hat.[14] In der BRD wurde er vor allem von Ulrich Oevermann aufgenommen und weiterentwickelt.[15] Erst in jüngster Zeit kommt die Kritik an den Arbeiten zur schichtenspezifischen Sprache in Gang, besonders bei Niepold und Wunderlich[16], nachdem ihre Resultate der schichtenspezifischen Sprachanalyse in der BRD und Westberlin zunächst allgemein rezipiert wurden.[17]
Bernstein ging aus, von zwei deutlich unterschiedenen Arten zu sprechen, die er innerhalb des Bereichs einer Kultur- bzw. Nationalsprache (des Englischen) sieht und mit bestimmten sozialen Gruppierungen in Verbindung bringt.[18] Diesen Sachverhalt versucht er durch eine Theorie zu interpretieren, in der *linguistische, psychologische und soziologische Erklärungsweisen* verbunden werden.
Schon die verschiedenen Bezeichnungen für die zwei von Bernstein analysierten Sprachformen weisen auf die Wandlungen hin, die seine Interpretation durchlaufen hat:

1. öffentliche Sprache	– formale Sprache[19]
2. restringierter Kode	– elaborierter Kode[20]
2'. Interpretationen der Opposition (2) als:	
kontextgebundener Sprachgebrauch	– weniger kontextgebundener Sprachgebrauch[21]
(partikulare Bedeutungen)	– (universale Bedeutung)[22]

Die Problematik liegt auf verschiedenen Ebenen, zunächst auf der *terminologischen.*

Die Entwicklung des Begriffs

Es bleibt bei *Bernstein* ungeklärt, welcher forschungslogische Stellenwert dem Begriff »linguistischer Kode« zukommt. Zum Teil verwendet Bernstein ihn, um die aktuellen Sprachereignisse, die manifesten Sprachmuster zu beschreiben, die als Äußerungen bestimmter Sprecher beobachtbar sind.[23] Zum Teil sind damit aber auch die Regeln gemeint, die die konkreten Sprachmuster generieren.[24] Die zweite Interpretation würde den

Begriff der linguistischen Kodes auf einer abstrakteren Ebene ansetzen. Die begriffliche Klärung dieses Unterschieds und die Definition des Kodebegriffs im zweiten Sinn ist von Oevermann[25] vorgenommen worden.[26]
Zugrunde liegt die Annahme, daß das »sprachliche Ausdrucksverhalten eines Menschen als Ergebnis wie auch umgekehrt als Steuerung seiner Sozialbeziehungen«[27] zu verstehen ist. Diese Interrelation von Sprache und Sozialbeziehung ist nicht unmittelbar, sondern wird geleistet durch Strategien des Sprachgebrauchs, die durch »Internalisierung von Sozialbeziehungen in der Reifeentwicklung eines Individuums« von diesem erworben[28] und die theoretisch durch den Begriff des linguistischen Kodes erfaßt werden. Diese manifestieren sich dann jeweils in den konkreten Sprachakten (Sprechereignissen, Sprachmustern).
Oevermann hat versucht, die theoretischen Bedingungen zu spezifizieren, die bei der Entfaltung des Kodebegriffs zu beachten sind.[29] Wichtig ist dabei vor allem, daß er auf der *soziologischen* Ebene die Rollentheorie der bürgerlichen Soziologie in einen explikativen Zusammenhang mit dem Kode-Konzept bringen will.[30] Er schreibt: »Wir können davon sprechen, daß linguistische Kodes, die an Sozialrollen haften, in dem Maße als Strategien der verbalen Planung verinnerlicht werden, in dem die entsprechenden sozialen Rollen im sozio-kulturellen Lernprozeß übernommen werden.«[31]
Da die Kodes demnach auf der Schnittlinie zwischen Individuum und Gesellschaft liegen, insofern sie die Vermittlung zwischen sozialen und individuellen Verfahrensweisen zu erklären versuchen, haben sie auch eine *psychologische* Dimension: Die linguistischen Kodes und die durch sie generierten Sprachmuster, so wird angenommen, beeinflussen die kognitive Entwicklung und Leistung eines Individuums, genauer: sie sind »für die Eröffnung von Lernprozessen, die Explikation der Umwelt und die Formen der Problemlösung« wichtig.[32]
Sind, soziologisch gesehen, die linguistischen Kodes *abhängige* Variablen, abhängig nämlich von den objektiven Bedingungen der umfassenden Sozialstruktur, so sind sie nach Oevermann psychologisch gesehen *unabhängige* Variablen, d. h. »ihre Struktur bestimmt das Handeln, indem sie bestimmte Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Objekten und Personen konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt«.[33] Auf die Annahme des psychologischen Einflusses auf die kognitive Entwicklung gehen wir hier nicht weiter ein; sie schließt die komplizierte Problematik des Verhältnisses von Sprache und Denken ein.[34] Es sei immerhin darauf hingewiesen, daß Oevermann in der Diskussion der entsprechenden experimentellen Literatur[35] zum Teil gegenläufige Sachverhalte zur oben genannten These anführen muß.[36]

Der »restringierte« und der »elaborierte« Kode lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten unterscheiden. Wir schließen uns hier der Aufstellung an, die Wunderlich unter Erweiterung der Zusammenfassung bei Oevermann[37] vornimmt[38]:

RESTRINGIERT:	ELABORIERT:
Abstrakte Bestimmung des Kodes:	
es gibt nur wenige eingeschliffene Konstruktionspläne, daher auch nur eine beschränkte Anzahl von Alternativen	es gibt eine große Zahl von alternativen Konstruktionsplänen
Abstrakte Bestimmung der linguistischen Eigenschaften des Kodes:	
die sprachlichen Sequenzen können in ihrem Ablauf von einem beliebig gewählten Punkt aus mit hoher Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden	es besteht nur eine geringe Voraussagewahrscheinlichkeit der sprachlichen Sequenzen
die Bedeutungen der sprachlichen Ausdrücke sind in hohem Maße kollektiv standardisiert	die Bedeutungen der sprachlichen Ausdrücke sind oft an das individuelle Verständnis eines Sprechers gebunden
Soziologische Charakterisierung des Kodes:	
die Sozialbeziehungen werden nach traditionellen Normen kontrolliert, in extremer Form handelt es sich um ritualisierte Interaktionen	die Sozialbeziehungen werden zum großen Teil nach individuellen und frei gewählten Zielen und Werten kontrolliert
es besteht ein hoher Grad der Übereinstimmung in der Definition der sozialen Situation und damit an Solidarität	es bestehen große Unterschiede in der Einschätzung von sozialen Situationen
die Interaktionspartner orientieren sich überwiegend am sozialen Status des Beteiligten	die Interaktionspartner orientieren sich überwiegend an der Person des Beteiligten
Situationsbezug des Kodes:	
die Interaktionen beziehen sich überwiegend auf konkrete Sachverhalte, die zur Situation gehören	es können auch abstrakte Sachverhalte kommuniziert werden
die Bedingungen einer Interaktion bleiben zum großen Teil implizit und nicht hinterfragt	die Bedingungen einer Interaktion (wie Rollenerwartungen usw.) werden häufig verbal expliziert und diskutiert
außergewöhnliche Sachverhalte und Zustände können nur außerverbal kommuniziert werden	auch bei ungewöhnlichen Sachverhalten überwiegt die verbale Kommunikation
Konsequenzen des Kodes für die kognitive Entwicklung und Leistung:	
beschränkt den Erfahrungshorizont hemmt die Eröffnung von Lernprozessen	eröffnet weiten Erfahrungshorizont und fortschreitende Lernprozesse
erlaubt keine verbale Explizierung von individuellen Differenzen und Intentionen	erlaubt individuelle Differenzierungen und den verbalen Ausdruck von Intentionen

hemmt die Abstraktionsfähigkeit und die Erkennung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt	erlaubt verschiedene Stufen der Abstraktion und eine differenzierte Erkennung der Objektwelt
erlaubt nur kurzfristige Handlungsplanungen	erlaubt langfristige Handlungsplanungen
erlaubt nur geringe Rollenflexibilität und Rollendistanz	erlaubt große Flexibilität in der Übernahme sozialer Rollen und die Distanz zur eigenen Rolle
Zuordnung eines sozioökonomischen Status:	
Arbeiterklasse: nur wenige Bezugsgruppen (Familie, Nachbarschaft, Arbeitsplatz), feste Rollen, Diskussion nur über das Nötigste, Schwerpunkte liegen bei Bestätigung und Solidarität, Konformität	Mittelstand: Vielzahl von Bezugsgruppen, wechselnde Themen, Schwerpunkte liegen bei individueller Leistung, Diskussion und Selbstdarstellung

Schichtenmodell und Rollentheorie – soziologische Implikate

Soziologisch gehen in diese Analyse und die aus ihr gezogenen Folgerungen zwei grundlegende Konzepte der bürgerlichen Sozialwissenschaft ein, das Schichtenmodell als Gliederungstheorem der bestehenden Gesellschaft und die Rollentheorie. Jenes dient als kategoriales System zur Gliederung der Bevölkerung in spätkapitalistischen Gesellschaften wie Großbritannien bzw. BRD, mit dieser wird versucht, eine Art Theorie der bürgerlichen Gesellschaft zu geben, die ihrem Anspruch nach, auf andere Gesellschaften extrapolierbar ist, also als generelles Interpretationsmodell gilt.

Für beide ist charakteristisch, daß sich in ihnen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft so spiegelt, daß deren wahre Differenzierungen und Bewegungsgesetze nicht deutlich werden. So fallen für die Schichtentheorie Proletariat und »Lumpenproletariat« zusammen als Unterschicht, der eine Mittelschicht aus Angehörigen des Kleinbürgertums und des Bürgertums gegenübergestellt wird. (Die Sprache der »Oberschicht« wird kaum diskutiert.) Mit einer Menge von Bestimmungen wie Beruf, Karriere, Prestige, Einkommen, Bildung (darunter Größen wie etwa Besitz und Kauf von Büchern, Zeitungslektüre etc.)[39] soll versucht werden, die »Schichten« der Gesellschaft voneinander zu unterscheiden. Diese Bestimmungen stehen ihrerseits jedoch nur vermittelt (über die Kategorie des »Berufs«) mit den wirklichen klassenanalytischen Zusammenhängen in Beziehung, während sie insgesamt an spezifisch bürgerlichen Tugenden und Werten orientiert sind, die sie so gleichzeitig repetieren und verfestigen. Eine Analyse der wirklichen Verhältnisse des Kapitalismus muß sich aber, wie es in Marx' *Kapital* deutlich wird, als eine Analyse der in der

kapitalistischen Gesellschaft vorhandenen Klassen entfalten. Der Klassenbegriff ist orientiert an der Stellung im Produktionsprozeß. Es ergäbe sich als Desiderat zu versuchen, die konkrete Klassenanalyse auf bestimmte Sprachformen zu beziehen, und die Frage nach den Verzerrungen, die für die Analyse anhand eines Schichtenmodells der Gesellschaft zu erwarten sind, zu diskutieren. Dabei ist nicht eine unmittelbare Identität von sozioökonomischer Stellung und Sprache zu erwarten, sondern die widersprüchlichen Sprachmuster wären zu beziehen auf die Klassenauseinandersetzung (z. B. wäre etwa die Überlagerung der Arbeitersprache durch Elemente, in denen sich Manipulationen der herrschenden Klasse niederschlagen, zu erwarten und zu analysieren). Sprache wäre auf ihre Bedeutung für die Ausbildung von Klassenbewußtsein und für gesellschaftliche Praxis zu beziehen und zu befragen.[40] Aus der Inadäquatheit des Schichtenmodells, seinem nur teilweise explikativen Wert, erklären sich dann die Schwankungen, die sich bei dieser Art von Theoriebildung als Konsequenz ergeben. In der schichtenspezifischen Sprachanalyse Bernsteins dokumentiert sich das darin, daß er in der jüngsten Zeit versucht, sein Schichtenmodell zu modifizieren durch den Begriff einer Übergangsfamilie[41], mit dem ein Element der Bewegung in das statische Schichtenmodell kommt, das aber lediglich immanent bleibt. (Die diesem Theorem zugrunde liegenden Beobachtungen der funktionalen Veränderungen innerhalb der Klassengesellschaft erfahren in der Schichtentheorie selbstverständlich eine Interpretation als Tendenz der »Ver(klein)bürgerlichung« des Proletariats, indem wesentlich von sekundären Daten ausgegangen wird, ohne daß die primären sozioökonomischen Verhältnisse beachtet und gegenläufige Tendenzen wie die Proletarisierung von Teilen der Mittelschicht theoretisiert werden.)

In ihrer Beschreibung der Grundstruktur sozialen Handelns berufen sich Oevermann und Bernstein auf *Durkheim*, einen der Vorläufer der modernen positivistischen Soziologie. Durkheims Modell der »komplexen« modernen Gesellschaft beruht im Grunde auf der unkritischen Verherrlichung der durch Spezialisierung, Arbeitsteilung, Marktanarchie, Klassenstruktur und Entfremdung atomisierten kapitalistischen Gesellschaft. Die positivistische Soziologie trennt diese Sozialbeziehungen von ihren politökonomischen Ursachen – dem Widerspruch zwischen vergesellschafteter Arbeit und Privatbesitz an Produktionsmitteln – und verabsolutiert sie. Durkheim versteht die »organischen«, »universalistischen« Beziehungen der höchst spezialisierten, komplexen Gesellschaft als eine Höherentwicklung gegenüber den auf »mechanischer Solidarität«, Tradition und Normenrigidität beruhenden Beziehungen primitiverer Gesellschaftsformen, die auch in der »komplexen Gesellschaft« noch weiterexistieren.

Oevermann sieht einerseits sehr wohl, daß die Solidarität der Arbeiterklasse einen Schutz bietet vor den Repressionen am Arbeitsplatz, andererseits aber diffamiert er diese Solidarität in Durkheimscher Nachfolge als »mechanische«, als konformistisch, traditionalistisch, entpersönlichend. Er möchte das kollektive Handeln und die Einheit der Arbeiterklasse aufbrechen durch einen bürgerlichen Ersatz, die Ich-Autonomie.

Problematischer noch als der Schichtenbegriff ist die *Rollentheorie*. Hier wird zwar versucht, Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft begrifflich zu fassen, jedoch so, daß sie als Probleme der Individuen interpretiert und ihre Lösung diesen als individuell zu erbringende Leistung abgefordert wird.[42] Die Erhaltung des Systems wird zum Bezugspunkt für Funktionalität oder Dysfunktionalität des Rollenhandelns. Zwar zeigt sich bei Habermas darüber hinaus[43] eine Einsicht in die historische Bedingtheit der Rollen und des Rollenkonzepts[44], jedoch nur, um das Rollenkonzept zu erweitern und so als Interpretationsschema beizubehalten. Das herkömmliche Rollenmodell ist nach Habermas gekennzeichnet durch a) ein Integrationstheorem (der Komplementarität der Erwartungen entspricht »eine Gegenseitigkeit der Leistungen und der faktischen Befriedigungen«), b) ein Identitätstheorem (die Rollen werden objektiv von allen Interagierenden gleich interpretiert) und c) ein Konformitätstheorem (die geltenden Normen werden faktisch auch allgemein erfüllt). Dem stellt Habermas gegenüber: a) Die Gegenseitigkeit der Befriedigungen ist in bisher bekannten Gesellschaften nicht gewährleistet, volle Komplementarität der Erwartungen geschieht daher unter Zwang, repressiv (*Repressions*theorem); b) die Individuen eignen sich die allgemein definierten Rollen in subjektiven Interpretationen an (*Diskrepanz*theorem); die allgemeine Gleichheit der Rollendefinition, ihre durchgängige Identität, ist »nur um den Preis des Verzichts auf Individuierung zu erreichen«[45]; c) die Realisierung des Normenkodex, als der die Rolle vom Individuum verinnerlicht wird, hängt ab vom Grad seiner Internalisierung. Es gibt durchaus Möglichkeiten der *Rollendistanz*; die volle Rollenkonformität ist »nur um den Preis einer zwanghaften automatischen Verhaltenskontrolle zu verwirklichen«[46]. Das, was die herkömmliche Rollentheorie als »Normalfall eingespielter Interaktion« sah, erscheint so als »ein pathologischer Grenzfall«.[47] Ein Versuch zu beschreiben, wie dieser »pathologische Grenzfall« in ein dem idealtypischen zumindest angenähertes Rollensystem transformiert werden könnte, wird nicht unternommen, soweit wir sehen. Es werden dagegen auch hier »Grundqualifikationen« eines Subjektes beschrieben, das in einem solchen pathologischen Rollensystem handelt: a) Frustrationstoleranz (d. h., der Rollenambivalenz gewachsen zu sein), b) kontrollierte Selbstdarstellung (Fähigkeit, die »Rollenambiguität durch ein angemessenes Verhältnis von Rollenüber-

nahme und Rollenentwurf zu balancieren«[48], c) flexible Über-Ich-Formation (d. h., das Subjekt verhält sich »relativ autonom« und wendet reflexiv gut verinnerlichte Normen an)[49]. Zusammenfassend wird die Qualifikation eines solchen handelnden Subjekts *»Ich-Identität«* genannt.
Diese Form der Rollentheorie lastet faktisch also dem Individuum weiterhin die Aufgabe an, die Widersprüche seiner, konkret: der kapitalistischen Gesellschaft individuell »relativ« zu neutralisieren, und zwar durch Ich-Identität. Die Rollentheorie, auf deren Vermittlung mit den linguistischen Kodes Oevermann als Habermas-Schüler großen Wert legt, bildet, so scheint uns, die Voraussetzung für die positiven Wertungen, die Oevermann hinsichtlich des elaborierten Kodes vornimmt, der allein Qualitäten aufweist, die den in dem Begriff der Ich-Identität zusammengefaßten Werten und Anforderungen entsprechen, wie z. B. weitgehende Verbaläußerungen von Rollenerwartungen, ihre Diskussion (s. o. b)).
Als Vermutung sei formuliert, daß sich von der hier vorausgesetzten »Rollentheorie« im emphatischen Sinn, die sich als Theorie der bürgerlichen Gesellschaft (und, sich selbst generalisierend, aller Gesellschaften) versteht[50] (mit deutlich ideologischen Auswirkungen), eine Rollentheorie mit geringeren Ansprüchen und geringerem Erklärungsbereich differenzieren ließe, die in den Rahmen einer Kommunikationstheorie zu stellen wäre.

Linguistische Methoden und Theoreme

Detaillierter als in soziologischer Hinsicht sind die Kodebestimmungen in *linguistischer Sicht* zu kritisieren. Diese Kritik hätte sich in mehreren Dimensionen zu vollziehen. Wir schließen uns im wesentlichen Wunderlich an.[51]
a) Kategorien und Definitionen
Zunächst ist zu fragen, inwiefern die von Bernstein bei der Charakterisierung der beiden linguistischen Kodes verwendeten Beschreibungsitems wirklich als eigenständige Deskriptionen gelten können und in welcher Weise sie konkret vermittelt sind. Wunderlich[52] hat auf die Interdependenz eines Teils der verwendeten Kategorien hingewiesen.
So »folgt aus der Vorhersagewahrscheinlichkeit einer sprachlichen Sequenz und der Anzahl der Konstruktionsalternativen:

für den restringierten Kode	*für den elaborierten Kode*
es ist ein kleinerer Wortschatz zu vermuten,	größerer Wortschatz ist möglich,
vorwiegend syntagmatische Assoziationen,	paradigmatische Assoziationen,
weniger Pausen in der Sprechtätigkeit,	häufige Pausen bei der Auswahl von Konstruktionsalternativen,

relativ einfache und unkomplizierte Konstruktionspläne, wiederholte Verwendung derselben Konstruktionspläne oder Vokabeln,
häufiger Gebrauch von Sprachhülsen, Redewendungen

auch kompliziertere Konstruktionspläne möglich,
größere Abwechslung im Wortgebrauch und in der Satzstruktur,
geringerer Gebrauch von vorgefertigten Sprachhülsen.«

Geht man von primär linguistisch manifesten Merkmalen aus, erhält man eine eigenständige Definition der Opposition restringiert vs. elaboriert: »restringiert ist eine Sprechweise, bei der bestimmte linguistische Meßgrößen einen niedrigen bzw. hohen Wert haben«[53], elaboriert entsprechend umgekehrt. Bei einer solchen Definition ließe sich zwar ein Set von aufeinander bezogenen Bestimmungen erheben[54], doch fehlt die Möglichkeit, von ihnen auf andere Teile der Kodebestimmung zurückzuschließen, denn es gibt eine Reihe von anderen Faktoren, die die Wahl bestimmter Ausdrucksformen determinieren, wie etwa die Typik einer Handlungssituation, die Situation der mündlichen Rede, die jeweilige Handlungsintention etc.[55]

Starke Einwände gegen die Analysen der Sprachmuster ergeben sich von den im einzelnen herangezogenen linguistischen Kategorien[56]: Es zeigt sich eine gegenseitige Abhängigkeit etwa in den von Oevermann in seiner Dissertation angewandten Kriterien für die nahezu 90 Meßgrößen, nach denen er sein Material analysiert.[57]

– Komplexität der syntaktischen Konstruktion (Anzahl der Satzeinheiten pro Aufsatz, der Wörter und Satzglieder pro Satzeinheit, der Subordinationen, Koordinationen, Attribute usw. pro Satzeinheit),
– differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt (Anzahl der Arten von Nebensätzen, der verschiedenen Konjunktionen, Präpositionen, usw., Anzahl von Nebensätzen, Konjunktionen, Präpositionen usw. eines bestimmten Typs),
– individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und Interpretationen innerer Zustände (prozentualer Anteil von Verben, Substantiven, Adjektiven, Adverbien, Anzahl der graduierenden Adverbien usw.),
– individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen (relative Anzahl von intentionalen Verben, Modalverben, Personalpronomina, Singular bzw. Plural, usw.),
– Abstraktionsniveau (Anzahl von unpersönlichen Pronomina wie ›*es*‹, ›*man*‹, usw.).

»Aus großer struktureller Differenzierung oder Bedeutungsspezifizierung (würde z. B.) auch eine relativ große Komplexität« folgen.[58]

Noch problematischer erscheint die Dependenz der gewählten Kriterien von der Kode-Theorie, wenn der Anspruch gestellt wird, »daß die relevanten Faktoren schichtenspezifisch unterschiedlichen Sprachverhaltens erst einmal festgestellt werden müssen, um einer Analyse mit einem theoretisch fundierten linguistischen Modell zugeführt werden zu können«[59].

Von dieser Anforderung her sieht es so aus, als sollte uninterpretiertes Material gewonnen werden, das dann sekundär bestimmten Interpreta-

tionen unterzogen werden kann. Indem aber dieses Material nach Kriterien angeordnet wird, die an einer so deutlich theoretischen Konstruktion, wie es die Kode-Theorie darstellt, orientiert sind, wird deren Charakter verdreht, soll sie zu einer Art Bestandteil der Wirklichkeit selbst gemacht werden – von der dann selbstverständlich Resultate wahrscheinlich sind, die der Kode-Theorie entsprechen.

b) Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur
Oevermann geht in seiner Untersuchung von Oberflächenstrukturen der Sprache aus. Diese von der Forschungssituation her begründete Verfahrensweise[60] dürfte sich jedoch gerade hinsichtlich einer Größe wie der Komplexität nicht unwesentlich auf die Ergebnisse auswirken.
Tiefenstrukturell dürften Sätze wie
(1) Emil spannt den Regenschirm auf, weil es regnet.
(2) Emil spannt den Regenschirm auf. Es regnet ja.
ineinander transformierbar sein.[61] Für die Oevermannschen Kategorien fallen sie als Koordination und Subordination auseinander. Ähnliche Probleme stellen sich für Alternanten wie Adjektivattribut/Relativsatz oder Adverb/Nebensatz etc.[62]

c) »Komplexität«
Die Rolle, die der Komplexität der sprachlichen Ausdrücke bei Oevermann zukommt, kann sie nicht einnehmen: Sie als einzige scheint einigermaßen unabhängig von weitergehenden Interpretationen zu sein und hat von daher besonderes Gewicht für die vorgenommene Analyse. Sie kann jedoch, wie oben schon gezeigt, erst dann als wirklich erfaßt gelten, wenn sie tiefenstrukturell gemessen wird »und wenn dabei alle nichtverbalen Ausdrucksmöglichkeiten radikal abgetrennt werden«.[63] Wichtiger noch ist ein zweiter Punkt: die Komplexität ist eine abhängige Größe der jeweiligen Wahrnehmungs- und Sprachproduktionsstrategien und kann also nicht einfach ihrerseits zur Grundlage für die Konstatierung solcher Strategien verwendet werden.[64]

d) Oevermanns Sprachmaterial; Schriftsprache – mündliche Kommunikation
Ein grundlegender Einwand vor allem gegen die Arbeit Oevermanns ergibt sich aus den von ihm verwendeten Sprachdaten, nämlich Schulaufsätzen. Sie sind Produkt einer ganz eingeschränkten, extremen Kommunikationssituation, die durch eine gegenüber der normalen Umwelt des Kindes herausgehobene Umgebung, spezifische Leistungsanforderungen und damit verbunden einen äußeren Zwang sowie dadurch charakterisiert ist, daß die Sprachäußerung schriftlich geschieht. Die extreme Kommunika-

tionsbedingung verschärft sich für das Arbeiterkind insofern, als die impliziten und expliziten Anforderungen der gegenwärtigen Schule, die eine klassenmäßig orientierte Schule ist, für es noch weniger mit seiner spezifischen sozialen Umwelt vermittelt sind.[65] Resultate, die bei schriftsprachlichen Sprachdaten schichtenspezifisch gewonnen werden, berechtigen noch keineswegs deren Extrapolation auf nichtschriftliche Kommunikation. Es ist ein charakteristischer Unterschied zwischen schriftlicher und spontaner mündlicher Sprache auch beim Sprecher eines elaborierten Kodes zu unterstellen.[66] Andererseits besteht die Gefahr, daß Charakteristika der mündlichen Rede als Kennzeichen der Unterschichtsprache ausgegeben werden, nur weil die Kinder, die sie sprechen, weniger daran interessiert sind, der Anforderung, sich schriftlich zu äußern, nachzukommen.[67] Ein weiterer Punkt, der hier zu diskutieren ist, liegt darin, daß bei schriftlichen Äußerungen wesentliche Elemente der mündlichen Kommunikation abgeschnitten sind, nämlich alle extraverbalen und paralinguistischen Ausdrucksformen (Gesten, Mimik etc., bzw. die verschiedenen Dimensionen der Intonation).[68] Gerade diesen Informationsträgern kommen in kommunikativen Situationen entscheidende Funktionen zu, etwa für die Interpretation von verbalen Äußerungen. Z. B. erhält ein Satz wie

(3) Wenn du so weitermachst, hau ich dir gleich eine runter

eine ganz andere Bedeutung, je nachdem, ob er mit ernstem Tonfall und Gesicht oder mit einem ihn dementierenden Lächeln ausgesprochen wird.[69]

e) Kommunikation insgesamt als Gegenstand, Funktion von Sprache in ihr

Von hier aus ergeben sich Differenzierungen der soziolinguistischen Problemstellung, die faktisch zur Korrektur des Kodebegriffs als eines linguistischen nötigen. Diese Korrektur vollzieht denn Oevermann auch selbst in der kritischen Reflexion seiner eigenen Untersuchung[70], indem er vorschlägt, von »Strategien des Gebrauchs von Kommunikationssymbolen« zu sprechen. Doch reicht eine begriffliche Neufassung selbstverständlich nicht aus. Die Analyse auf diesem neuen Niveau stellt vielmehr Anforderungen wie z. B. das Problem der Notierung extraverbaler Kommunikation, die bisher noch kaum anfangsweise gelöst wurden.

f) Funktion von Sprache im Kommunikationsprozeß

Diese Ausweitung der Fragestellung führt weiter zum Problem, welcher Stellenwert verbaler Kommunikation für Kommunikationsverfahren in den verschiedenen Schichten überhaupt zugewiesen wird. Das tangiert unmittelbar die Wertungen, die vor allem Oevermann hinsichtlich der beiden Kodes vornimmt und zur Forderung nach kompensatorischen Programmen weiterentwickelt. Der elaborierte Kode erfährt bei Oevermann

eine weitgehend positive Interpretation, während der weniger verbalisierende »restringierte« Kode z. T. geradezu in die Nähe des Pathologischen gerät.[71] Die negative Bewertung des linguistischen Kodes der Unterschicht ist orientiert an einer sich möglichst weitgehend verbalisierenden Welt, der Ausweitung eines bürgerlichen Verständnisses des Menschen, das bei Habermas dann zu einer anthropologisch festgemachten Zielvorstellung wird.[72]

Die Unterschlagung der im »restringierten« Kode verfestigten sozialen Erfahrungen der Arbeiterklasse, die eher geeignet sind, die Widersprüche des Systems auf den Begriff zu bringen als die blasse, leere Abstraktion und nur kalkulatorische Rationalität bürgerlicher Individuen, führt zu einer subtileren »elaborierten« Anpassung an die durch die Hintertür wieder eindringenden Normen des Systems.

In der verbalen Explikation am stringentesten treten diese verkappten Normen bei Oevermann auf, so wenn er »unter theoretischem Gesichtspunkt« fragt, »welche Bedeutung den verschiedenen Formen des Sprachverhaltens für die kognitive Entwicklung und für die Herausbildung einer autonomen Persönlichkeit zukommt«[73]. Unter dem »theoretischen Gesichtspunkt« der autonomen Persönlichkeit kann der auf kollektiv standardisierten Interpretationen der Sozialbeziehungen fußende restringierte Kode keine Valenz entfalten, er kann es noch viel weniger, wenn er sich in einen Individuierungsprozeß einbettet, dessen Ziel die Vereinzelung, die Personenorientierung ist, damit die Erfahrung von Klassen und Klassengegensätzen aufhebt zugunsten einer atomisierten, den sozialen Kontext unendlich zerstückelnden Erfahrung des Individuums. Es gehört sicher mehr als nur die Verfügung über elaborierte Sprache dazu, diese fragmentarische Erfahrung der Realität zur »Ontogenese einer kategorial abstrakten Weltauffassung«[74] zusammenzufügen. Gerade die Möglichkeit der Entstehung des Faschismus in einer Schicht, die nach Oevermann über den elaborierten Kode verfügt, sollte zur Skepsis und Differenzierung anhalten, damit nicht gerade hier das Potential dafür geschaffen wird, was Oevermann eigentlich den restringierten Kodesprechern reserviert, nämlich, daß sie »als Objekt passiv den Mächten (unterworfen werden), die den Handlungskontext, an (dem sie) teilnehmen, steuern«[75].

In ähnlicher Weise unproblematisch bleiben Oevermann die Begriffe Rationalität und Abstraktionsfähigkeit, die zur weiteren Markierung der Differenzen der Kodes beitragen sollen (s. Teil III).

Die »Tradition« der Arbeiterklasse ist nur dem bürgerlichen Denken Konformismus. In Wirklichkeit ist es die widersprüchliche Spiegelung der Lage und Geschichte der Arbeiter: also einerseits Bewußtsein, das aus Erziehung, »Tradition« und Gewohnheit »die Anforderungen der kapitalistischen Produktionsweise als selbstverständliche Naturgesetze aner-

kennt«[76], andererseits das kämpferische Bewußtsein, die »Tradition« der Arbeiterbewegung, die die Überwindung des Kapitalismus zum Ziel hat.
Die Gegenüberstellung von restringiertem und elaboriertem Kode, die Gegenüberstellung von »Voraussagbarkeit« und »Nichtvoraussagbarkeit«, entspricht völlig dem oberflächlichen, ideologischen bürgerlichen Denken, das eine subjektivierende, »ungewöhnliche«, individualisierende Haltung gegen den entpersönlichenden, starren Kollektivismus ausspielt. Die »Originalität«, »Neuheit« und »Flexibilität« des bürgerlichen Denkens kann man z. B. beurteilen, wenn man die verschiedenen Versuche der politischen Meinungslenkung verfolgt, den Begriff »Kapitalismus« nacheinander durch schönklingende Phrasen zu ersetzen –: Wirtschaftswunder, Volkskapitalismus, Sozialpartnerschaft, Konsumgesellschaft, Formierte Gesellschaft, freie, soziale etc. Marktwirtschaft.
Andererseits bleibt die Einsicht in die soziale Funktion von repetitiven Sprachelementen für die kollektive Identitätsfindung dem bürgerlichen Denken versperrt, das diese Elemente als »Sprachhülsen« und »Solidaritätsfloskeln« denunziert.
Mit diesen Bestimmungen dürfte eine konkretere Beschreibung der Valenzen des angeblich »restringierten« Kodes erreicht sein als bei Bernstein, der dafür lediglich noch ästhetisch-romantisierende Kategorien zur Verfügung hat: »Es ist wichtig, sich klarzumachen, daß ein restringierter ›code‹ seine eigene Ästhetik besitzt. Er kann eine Metaphorik von beachtlicher Kraft, Einfachheit, Unmittelbarkeit, Vitalität und Rhythmik entwickeln. Er sollte nicht mit Geringschätzung angesehen werden.«[77]
Aus diesem Potential der Arbeitersprache didaktische Folgerungen für die Klassenauseinandersetzungen zu ziehen, versucht ansatzweise Negt.[78]
Die Problematik einer nicht-funktionalen Sprachgebrauchsanalyse scheint auch in den Aufsatz Bernsteins einzufließen, in dem er sich gegen den »Unfug mit der ›kompensatorischen‹ Erziehung« wendet.[79] Wenn er hier das, was früher restringiert bzw. elaboriert genannt wurde, als kontextgebunden bzw. weniger kontextgebunden interpretiert, so bekommt er damit in den Blick, daß Sprache jeweils eine bestimmte Aufgabe im Kommunikationsprozeß erfüllt. Von dieser Aufgabe kann nicht abstrahiert werden. Die Bedeutung der situativen Funktion von Sprache führt gegenüber den herkömmlichen Bernstein-Oevermannschen Wertungen zu einer anderen Interpretation der gewonnenen Daten. Wenn »die Kinder der Unterschicht im vorschulischen Alter hauptsächlich ›funktional vollständige‹, aber strukturell unvollständige Sätze (gebrauchen), während die Kinder der Mittelschicht häufiger einfache Sätze mit Erweiterungen, parataktische und hypotaktische Satzgefüge und ›elaborierte‹ Sätze mit mehreren Satzteilen (verwenden)«[80], dann müßte die Einbeziehung des Kontextes in die Analyse eine andere Bewertung der Frage nach der An-

gemessenheit dieser Sprachmuster liefern. Nur indem man die Funktion von Verbalität und syntaktischer Struktur im »elaborierten« Sprachgebrauch nicht hinterfragt, kann man die Mittelschichtensprache als abstrakte Qualität unterstellen. Die Funktionsanalyse von Sprachverwendung im sozialen Kontext würde demnach die Prämissen der herkömmlichen Soziolinguistik empirisch überprüfen, mit großer Wahrscheinlichkeit falsifizieren und den Weg für eine Neuorientierung der Soziolinguistik markieren.

Konsequenzen für die soziolinguistische Heuristik

Es erscheint als richtige Einschätzung der gegenwärtigen Situation in der Soziolinguistik, wenn Oevermann in der Einleitung zu seiner Dissertation[81] in bezug auf seine eigene Arbeit sagt: sie trage explorativen Charakter.
Die an schichtenspezifischer Sprache interessierte Soziolinguistik befindet sich in einem Übergangsstadium. Die bisherigen Versuche, schichtenspezifische Sprachanalysen vorzunehmen, haben theoretisch auf Sprachdifferenzen aufmerksam gemacht, die – jenseits der in der traditionellen Linguistik beachteten Dialekt- oder Berufssprachen – im Rahmen von Nationalsprachen wie dem Deutschen oder Englischen bestehen.
Die Beschreibungen und Erklärungsversuche dieses Sachverhalts kranken jedoch an verschieden dimensionierten Mängeln bzw. ungeklärten Theorie-Implikationen in linguistischer, soziologischer und auch psychologischer Hinsicht. Besonders ist der Versuch zu kritisieren, die bisherige soziologische Rollentheorie als Vermittlung zwischen soziologischen und psychologischen Interpretationen einzusetzen. Wissenschaftstheoretischer Ort der Analyse hätte vielmehr eine kommunikative Pragmatik zu sein.
Als Aufgabenstellungen der Soziolinguistik scheinen sich uns zumindest die folgenden gegenwärtig abzuzeichnen:
a) Die Entwicklung eines theoretischen Modells von Kommunikation, das pragmatisch orientiert ist, d. h. eine Theorie der Pragmatik als Theorie der Sprachverwendung und der sie bestimmenden Größen.
b) Eine Sammlung von Sprachdaten auf dem Hintergrund der veränderten Theoriebildung und eine Interpretation der vorhandenen Daten durch sie. Dabei wäre besonders die Problematik von scheinbar neutralen Testsituationen zu berücksichtigen, mittels derer die bürgerliche Soziologie »objektive« Ergebnisse zu erzielen vermeint, die jedoch gerade für Kommunikationsanalysen kaum herstellbar sind. Es stellt sich so auf diesem Gebiet besonders die Anforderung an diejenigen, die die wissenschaftliche Analyse machen, in eine wirkliche Kommunikation einzutreten, d. h.

in einen tatsächlichen politischen Kontakt, der auf ihre Einschätzung der eigenen sozio-ökonomischen und klassenmäßigen Lage zurückwirkt.
c) Soziologisch eine Klassenanalyse der spätkapitalistischen Gesellschaft der BRD, dadurch Bestimmung der wirklichen Klassenlage von in Kommunikation stehenden Sprechern (vgl. b); eine Analyse von Rollenvorstellungen in Richtung auf eine Niedertransformierung der Rollentheorie zu einer soziokommunikativ orientierten Theorie, die ihres bürgerlich-ideologischen Anspruchs entkleidet und pragmatisch funktionalisiert wird.
d) Psychologisch eine erweiterte Reflexion des Verhältnisses von Sprache und Denken; eine sozialspezifische Analyse der Funktion von Sprache für Problemlösung und Kreativität.
e) Didaktisch die Entwicklung von Sprachentfaltungsprogrammen, die dem Proletariat nutzen, d. h. den dialektischen Anforderungen entsprechen, die die Lage des Proletariats stellt: es ginge darum, nicht einzelne Arbeiterkinder aus ihrem sozialen Kontext herauszubrechen, sondern die positiven Aspekte der »restringierten« Sprache zu vermitteln mit den Anforderungen an Abstraktion etc., die der komplexe Zusammenhang des Stands der Produktivkräfte erforderlich macht. Es ginge darum zu versuchen, die Inhalte der Programme so zu gestalten, daß sie möglichst nichtfunktional für die Kapitalisten, funktional für das Proletariat werden.
Diese Gesichtspunkte wären in die Kritik der gegenwärtigen kompensatorischen Spracherziehung aufzunehmen.

III. Die kompensatorische Erziehung (Vorschule) als kapitalistische Notwendigkeit und bildungspolitische Folgerung aus der Soziolinguistik

Die spätkapitalistischen Notwendigkeiten finden ihren Ausdruck in den bildungspolitischen Folgerungen der Sozialisations- und soziolinguistischen Forschungen, die zumeist auf die Forderung nach kompensatorischen Erziehungsprogrammen hinauslaufen.[82] Als Begründung werden die recht globalen und unkritisch aufgenommenen Hypothesen der Sozialisationsforschungen von der »lebensgeschichtlich frühen Determination der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs«[83] angeführt.

Kompensatorische Erziehung als spätkapitalistische Notwendigkeit

Trotz der für das kapitalistische System objektiv notwendigen Einführung kompensatorischer Erziehung als Vorschaltstelle zum alten selek-

tiven und disfunktional werdenden Schulsystem wird sie in der BRD bisher nur in geringem Maße praktiziert und stößt bei forcierten Einführungsversuchen auf finanzielle Schwierigkeiten. Diese sind Ausdruck des kapitalistischen Widerspruchs zwischen langfristigen und kurzfristigen Notwendigkeiten.
Langfristig wären Investitionen im Bildungssektor notwendig, um Profitmaximierung und Kapitalverwertung für die Zukunft zu sichern. Kurzfristige Interessen, bedingt durch die 4-5jährigen Wirtschaftszyklen mit rezessivem Charakter, verhindern jedoch Investitionen für solche Strukturmaßnahmen. Zudem stellen sich den langfristigen Notwendigkeiten, die den forciertesten Kapitalinteressen entsprechen, ungleichzeitige Kapitalfraktionen entgegen (kleinere Unternehmen, Handwerker sowie allgemein lohnintensive Branchen).
Wollte der Kapitalismus die kompensatorische Erziehung, besonders die Spracherziehung, optimal fördern, müßten erhebliche Mittel investiert werden, da die Erfahrungen in den USA gezeigt haben, daß Erfolge nur eintreten, wenn die Gruppenfrequenz pro Lehrer sehr gering ist.[84] Außer den Investitionen für Bauten und Lehrmittel müßten also die Gelder für die Ausbilder selbst beträchtlich erhöht werden. Auch Nachfolgeprogramme für die weitere Schulzeit haben sich als notwendig erwiesen.[85] Zudem müßten die Lehrer anders ausgebildet werden, da »die Einstellung der Lehrer zu ihren Schülern eine Schlüsselvariable für den Erfolg von kompensatorischer Erziehung ist«[86]. Dies könnte zur Verschärfung von Widersprüchen im Ausbildungssektor führen, da dann die Mittelschicht-Normen nicht mehr die herrschenden Normen wären, was eine Durchlöcherung der herrschenden Ideologie darstellen würde.
Das kapitalistische System hat es also aufgrund seiner immanenten Widersprüche schwer, seine eigenen Notwendigkeiten zu erfüllen. »Im Interesse der Steigerung und Verbesserung der Produktion muß die Bildung und Erziehung der Massen verbessert werden, im Interesse der bürgerlichen Klassenherrschaft muß sie herabgedrückt werden.«[87]

Kompensatorische Spracherziehung als Verschleierung des Versagens der Schule

Abgesehen von den subjektiv ehrlichen Bemühungen, die kompensatorische Spracherziehung nicht funktionalistisch am Nachwuchsbedarf von Fachkräften zu orientieren[88], hat sie die objektive Funktion, vom Versagen des bestehenden Schulsystems, das disfunktional zu werden droht, abzulenken und stattdessen die Misere im familiären Rollen- und Interaktionssystem zu suchen. Hier erweist sich bürgerliche Wissenschaft als borniert und systemstabilisierend, indem sie nicht die Ursachen dieser

Rollensysteme grundsätzlich aufheben, sondern in Sisyphos-Arbeit kompensatorisch die Symptome systemfunktional lindern will.
Die Forderung nach kompensatorischer Spracherziehung impliziert schon an sich die abwertende Einschätzung der Sprecher des »restringierten« Kodes und ihrer spezifischen sozialen Erfahrungen und Motivationen. Die Geringschätzung und das Messen an bestehenden Normen drücken sich aus in Begriffen wie »resozialisierende« Erziehung, die »kulturell Deprivierten«, die »linguistisch Deprivierten«.[89] Fortschrittliche Pädagogen, die Chancengleichheit im Bildungsbereich intendieren, müssen sich fragen lassen, ob es nicht unvernünftig ist, »eine Institution, die bislang im allgemeinen in ihrer Verantwortung gegenüber dieser Gruppe (sozial Benachteiligte) versagt hat, einfach mit einer neuen Aufgabe zu betrauen, ohne neue Erkenntnisse und angemessene Methoden bereitzustellen«.[90]
Bernstein spricht geradezu vom »Unfug mit der ›kompensatorischen‹ Erziehung« und vom Mißbrauch seiner Schriften.[91] »Ich verstehe nicht, wie wir über das Angebot kompensatorischer Erziehung an Kinder sprechen können, denen bis jetzt nicht einmal eine angemessene pädagogische Umgebung geboten wurde.«[92] Wenn die spezifischen sozialen Erfahrungen und Motivationen von Arbeiterkindern und ihre manifesten Sprachmuster weiterhin als minderwertig angesehen werden, bleiben die Kinder wie bisher am Schultor, so auch am Vorschultor gezwungen, »ihre soziale Identität, ihre Lebensart und deren symbolische Repräsentation« abzugeben.[93]
Bekannt sind die ständigen Diffamierungen von sprachlichen Äußerungen der Arbeiterkinder als »Gassenjargon« etc. und deren Manifestationen in den Erwartungshaltungen von Lehrern. Wie Versuche gezeigt haben, erhielten Deutschaufsätze und sogar Mathematik-Arbeiten, die als »Oberschicht«-Arbeiten lanciert wurden, erheblich bessere Noten als dieselben Arbeiten, wenn sie als von »Unterschicht«-Kindern stammend ausgegeben wurden.[94]
Es zeigt sich, daß die Schule durch ideologische Selektion die Kluft zwischen Arbeiter- und Mittelschichtkindern vertieft.[95]

Kompensatorische Erziehung ohne Inhalte und Methoden

Soweit kompensatorische Erziehungsprogramme überhaupt bestehen, zeichnen sie sich mehr durch Voluntarismus als durch inhaltliche Konzepte und Methoden aus. Da die curricula-Forschung sich in der BRD erst in einzelnen Ansätzen zeigt[96], orientieren sich derartige Programme an aus der Soziolinguistik übernommenen unreflektierten Begriffen von Kognition, Rationalität, Abstraktion und »Sprachtraining«.
Kognition wird nicht bezogen auf bestimmte Bereiche und gesellschaft-

liche Zwecke, sondern erscheint »wertfrei«, in funktionaler Beliebigkeit. *Rationalität* bietet sich als Leerformel, die solange eine irrational-emphatische Hochwertigkeit induziert, wie nicht ausgemacht ist, welche Inhalte dieser Begriff deckt. Er verschleiert, weil ihm ein voreingenommen positiver Wert zugestanden ist, den Tatbestand, daß sich die zur Aufrechterhaltung des Produktionsprozesses notwendige »Rationalität« als blindes Gesetz hinter dem Rücken der Menschen vollzieht und auf der Ebene der Distribution in die Irrationalität der Marktmechanismen umschlägt (systematische Kapitalvernichtung z. B. in der Werbung, Rüstung und Mondfahrt; Konsumgütervernichtung z. B. von landwirtschaftlicher Überproduktion, eingeplanter schneller Verschleiß). Rationalität ist also in dieser Gesellschaft immer schon etwas Ideologisches, weil sie eine Äquivalenz zwischen der Vernünftigkeit eines erkennenden Subjekts und der Vernünftigkeit des gesellschaftlichen Systems, in dem es sich aufgrund seiner Erkenntnis handelnd bewegt, unterstellt. Abgelehnt werden muß ebenso jene bürgerlich-kapitalistische Rationalität, die »Ordentlichkeit« und Rechenhaftigkeit beinhaltet[97] und alles auf einen kalkulatorischen Begriff bringt.

Gleichfalls müßte Rationalität, die sich als Bedingung der Abstraktionsfähigkeit versteht, in der schon angedeuteten Weise differenziert werden. *Abstraktion* vom realen Kontext verliert mit dem vermeintlichen hohen Niveau die Realität selbst aus dem Blickfeld. Auf der gleichen Ebene wie Rationalität wird Abstraktionsfähigkeit ein emphatisch hochstilisiertes Positives, worin das Streben des Bildungsbürgertums nachklingt, die Realität als Banalität zu kennzeichnen, um so von ihr absehen zu können. Abstraktionsfähigkeit ist hier eine Abwehrreaktion gegen das gesellschaftlich Untere, gegen die Erkenntnis der faktischen ökonomischen Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung – aus Angst vor dem Verlust der parasitären Stellung eben dieser Teile des Bürgertums im Kapitalismus. Auf die Möglichkeit, daß ein derart ungenügender Begriff von Abstraktion in seiner gesellschaftlichen »Verwertung« zum Schutzwall für falsches Bewußtsein von Realität werden kann, muß dann besonders hingewiesen werden, wenn im Sprachunterricht Möglichkeiten dazu angelegt sind. Das Training einer formalen, von sozialen Inhalten gereinigten Abstraktionsfähigkeit, die sich auf naturwissenschaftlichem Gebiet positiv als Wert verwirklichen mag, dient nicht dazu, die bestehende Unmündigkeit in der Erkenntnis von Gesellschaft zu destruieren, also den ideologischen Schein zu durchstoßen, durch den vor allem der ökonomische Bereich verhüllt wird. Vielmehr besteht hier unzweideutig die Gefahr, daß die formale Erziehung zu einer solchen Fähigkeit sich direkt zu einem Herrschaftsinstrument pervertiert.

Abstraktion muß also darauf überprüft werden, ob das soziale Substrat

des Kontextes verschwindet, ob Ideologiebildung gefördert und Manipulation ermöglicht wird.[98]
Die Kriterien für die Unterscheidung von »restringiertem« und »elaboriertem« Kode haben sich als formale erwiesen, die über die Tiefenstruktur der Sprache und ihre Leistung zur Realitätsbewältigung und Bedürfnisartikulation nichts aussagen. Die Sprachförderungsprogramme (»Wortanreicherung« etc.) bleiben auf der bloß anschaulichen Ebene stehen, ohne die sich in der Sprache widerspiegelnde Dialektik von Sein, Bewußtsein und Praxis aufzunehmen. Das Wort- und Bildmaterial ist weitgehend von der sozialen Erfahrungswelt gerade der Arbeiterkinder getrennt, so daß die Vermittlung mit den kognitiven und affektiven Prozessen dieser Kinder mißlingen muß. Es wird nicht an Vorhandenes angeknüpft, um es transparent zu machen und zu fördern, sondern Vorgegebenes wird den Kindern schematisch aufgenötigt.
Einerseits erweist sich somit die Praxis kompensatorischer Erziehung als der Versuch vorverlegter Anpassung schwer integrierbarer Kinder, besonders der »milieugeschädigten« und »kulturell deprivierten« Arbeiterkinder, an bürgerliche Bewußtseinsnormen.[99] Andererseits ändert sich an der sozioökonomischen Lage der Arbeiterkinder nichts. Die klassenspezifische Reproduktion setzt sich schon in der Vorschule durch.

Vernachlässigung der Grundschuljahre

Die einseitige Betonung der kompensatorischen Erziehung im Alter von 3-5/6 Jahren birgt die Gefahr, »den Erziehungseinfluß der folgenden sieben Jahre als nur von geringem Einfluß abzuschreiben«[100]. Bernstein betont statt eines schrittweisen, isolierten Ansatzes einen durchgehend systematischen für die Grundschuljahre, andernfalls »könnten Erfolge des Kindes in irgendeinem Alter durch Verluste in einem späteren Alter wieder aufgehoben werden«[101]. Dieser Hinweis wird bestätigt durch Erfahrungen in den USA, wo sich Nachfolgeprogramme für die weitere Schulzeit als notwendig erwiesen.[102] Gerade die Phase der Begriffsbildung, die für Erkenntnisprozesse und für die Ausbildung eines realitätsgerechten Bewußtseins von größter Bedeutung ist und mit dem 12. Lebensjahr beginnt[103], stützt die Wichtigkeit der Grundschuljahre und die Notwendigkeit, an neuen Sprachdidaktiken für diese und andere Phasen zu arbeiten.
Erwartungen, die an kompensatorische Spracherziehung geknüpft werden, lösen sich auf bei Betrachtung der Sprachlehren in den Schulen: Einerseits die gleich gebliebene Überbetonung des Einübens von realitätsentleerten Formalien[104], andererseits die Vermittlung der alten ideologischen Inhalte durch Sprache, statt der obsolet gewordenen Literatur[105]; beides ergänzt sich und führt zu Disziplinierung, ideologischer

Erziehung und sogar – in Widerspruch zur kompensatorischen Spracherziehung – zu einem verschärften Ausleseverfahren.[106]

Eine Soziolinguistik, die sich der kapitalistischen Verwertung nicht ausliefern will, hat die Aufgabe, Sprache im Kontext gesellschaftlichen Handelns zu sehen. Aus der Einheit von ideologischen Sprachelementen und gesellschaftlichem Handeln der Mittelschicht könnte sie deren herrschaftsstabilisierende Funktion zeigen (soziale Basis des Faschismus, heute »schweigende Mehrheit«) und der Übernahme ihrer Normen mittels Sprache entgegenarbeiten. Zu diesem Zweck ist es notwendig, einerseits die ideologischen Gehalte des »elaborierten« Kodes aufzudecken und aus dieser Sprachkritik zu Kriterien für eine »kritische Sprache« zu kommen; andererseits die potentiell emanzipativen Elemente der Arbeitersprache (z. B. soziale Topoi)[107] aufzugreifen und für Lernprozesse und die Ausbildung von Klassenbewußtsein zu öffnen. Letzteres kann nur erfolgreich sein, wenn die Arbeit nicht isoliert vom politischen Kampf der Arbeiterklasse geleistet wird.

Anmerkungen

1 U. Oevermann, »Soziale Schichtung und Begabung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beih. 6, 1966, S. 166 f.

2 Vgl. J. Hirsch, »Wissenschaftspolitik im Spätkapitalismus«, in: *Argument* Nr. 50, und Stefan Leibfried, *Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA*, Frankfurt 1968 (edition suhrkamp 265).

3 *Handbuch für Arbeiter und Angestellte zur betrieblichen und gesellschaftlichen Praxis*, Hg. H. Jung und H. Schäfer, Frankfurt 1969, S. 352.

4 H. J. Haug, H. Maessen, *Was wollen die Lehrlinge?*, Frankfurt 1971 (Fischer-Bücherei 1186), S. 99.

5 R. Vahrenkamp, »Entwicklungstendenzen des industriellen Arbeitsprozesses«, in: *Politikon*. Göttinger Studentenzeitschrift, Febr. 1971.

6 Z. B. H. P. Bahrdt, H. Kern, M. Osterland, M. Schumann, *Zwischen Drehbank und Computer. Industriearbeit im Wandel der Technik*, Hamburg 1970 (rororotele 33).

7 Haug, Maessen, *Was wollen die Lehrlinge?*, S. 101.

8 F. Deppe und H. Lange, »Zur Soziologie des Arbeiter- und Klassenbewußtseins«, in: *Das Argument* Nr. 62, Dez. 1970.

9 U. Oevermann, »Soziale Schichtung und Begabung«, S. 171.

10 Haug, Maessen, *Was wollen die Lehrlinge?*, S. 103 ff.

11 Haug, Maessen, S. 110.

12 U. Oevermann, »Schichtenspezifische Prozesse des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse« (siehe Anm. 13).

13 Vgl. den Titel »Materialien gegen die bürgerliche Erziehung«, die der Raubdruck *Sozialisation und Sprachbarrieren* trägt. Er enthält die Zusammenfassung von H. Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968, den Teil »Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse«

aus *Begabung und Lernen* von U. Oevermann, sowie U. Oevermann, »Soziale Schichtung und Begabung«.

14 Bibliographie zu Bernstein und der anderen Literatur zur schichtenspezifischen Sprache bei W. Niepold, *Sprache und soziale Schicht*, Berlin 1970. Zu Bernstein sind nachzutragen: »Social Class, Language and Socialisation« (Manuskript), »Familiales Rollensystem, Kommuniktion und Sozialisation« in: *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten* (Aufsätze 1958-70), Schwarze Reihe Nr. 8, Amsterdam 1970, S. 117–34 und »Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung«, in: *betrifft: erziehung* Heft 9, 1970, S. 15–19.

15 Siehe besonders die Dissertation Oevermanns *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihre Bedeutung für den Schulerfolg*, Frankfurt 1967, die 1970 als Band 18 der Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin, unter Veränderung des 3. (thematischen) Teils veröffentlicht wurde.

16 D. Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik«, in: *Deutschunterricht* Heft 4, 1970, S. 5-41; Negt, O. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Zur Theorie der Arbeiterbildung*, Frankfurt 1968.

17 Vgl. etwa *Sozialisation und kompensatorische Erziehung*, ein soziologisches Seminar an der FU Berlin als hochschuldidaktisches Experiment, Berlin 1969.

18 Vgl. Niepold, S. 10.

19 In den frühen Arbeiten.

20 So seit 1961, dazu Niepold, S. 12.

21 Als Kontext ist hier zu verstehen die Situation, auf die sich die Sprachäußerung bezieht.

22 Vgl. »Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung«.

23 Vgl. Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 187.

24 Wir gehen hier nicht auf die Beziehung dieser Regeln zu dem allgemeinen Regelsystem ein, als das eine Kultur- oder Nationalsprache (»langue« im Saussureschen Sinn) zu verstehen ist. Vgl. dazu Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, Teil 1 und 2.

25 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, die Teile 3.1.1 und 3.1.3, aber auch schon 1.4.2; anders noch Oevermann »Soziale Schichtung und Begabung«, S. 172.

26 Vgl. den Begriff »hypothetisches Konstrukt« bei Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 185.

27 Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, S. 31.

28 Ebd.

29 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, Teil 3.1.

30 Ebd., S. 183.

31 Ebd., S. 187.

32 Ebd., S. 214, Vgl. auch den Abschnitt 3.1.12, in dem Oevermann die genannte Annahme Bernsteins zu präzisieren versucht.

33 Ebd., S. 40.

34 Vgl. dazu Wygotski, L. S., *Denken und Sprechen*, Stuttgart 1969.

35 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens«, Teil 9.4.

36 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 215.

37 Ebd., Teil 1.4.2.

38 Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, S. 32 ff.

39 Vgl. Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, Teil 2.1.7 und den Tabellenanhang, besonders auch 4.1.2 und 4.4.

40 Vgl. dazu Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen.*

41 Bernstein, »Familiales Rollensystem, Kommunikation und Sozialisation«. S. 123 ff.
42 Vgl. zur Kritik der bürgerlichen Rollentheorie den Artikel »Rolle, soziale« im *Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie*, Berlin 1969.
43 J. Habermas, »Theorie der Sozialisation, Stichworte zu einer Vorlesung im Sommersemester 1968«, Manuskript, Frankfurt 1970.
44 Ebd., 3./4. Doppelstunde.
45 Ebd.
46 Ebd.
47 Ebd.
48 Ebd.
49 Ebd.
50 Vgl. ebd., 12. Stunde.
51 Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, Teil 6.
52 Ebd., S. 34 f.
53 Ebd., S. 35.
54 Ebd.
55 Diese scheinen uns von den bei Wunderlich S. 35 genannten am relevantesten für die Auseinandersetzung mit Bernstein und Oevermann, da gegen andere Kriterien wie Intelligenz oder kognitiver Stil ihre mögliche Abhängigkeit vom linguistischen Kode im Bernstein-Oevermannschen Sinne eingewendet werden könnte.
56 Vgl. Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, S. 37.
57 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 101; durch Beispiele erweitert bei Wunderlich, S. 36, der im folgenden zitiert wird.
58 Wunderlich, »Die Rolle der Pragmatik . . .«, S. 37.
59 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 95.
60 Ebd., S. 94 f.
61 Vgl. dazu die Berliner Magisterarbeit von Gisela Schulz *Die Bottroper Protokolle. Parataxe und Hypotaxe*, FU Berlin, April 1970.
62 Vgl. die Aufstellung bei Wunderlich S. 37. Dort finden sich auch Vorschläge für linguistische Variablen, von denen eine größere Aussagewahrscheinlichkeit angenommen werden kann, z. B. typische Satzeinleitungen, Zeitstruktur etc.
63 Wunderlich S. 38; das ist zwar bei Aufsätzen, die Oevermanns Material bilden, weitgehend der Fall; es stellt sich hier jedoch die Frage von deren Repräsentanz für das Sprachverhalten, s. unten.
64 Wunderlich S. 38; außerdem Teil 4; S. 38 werden Bedingungen näher bestimmt, die erfüllt sein müssen, um die Komplexität in diesem Zusammenhang als Größe verwenden zu können.
65 Vgl. auch Bernstein, »Der Unfug . . .«.
66 Wunderlich, S. 37.
67 Vgl. die Bemerkung unten zur Schulsituation für Arbeiterkinder.
68 Siehe Wunderlich, S. 14 f.
69 Vgl. weiter Wunderlich, S. 14 ff., 17 ff.
70 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 200, vgl. S. 185.
71 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, S. 314.
72 Siehe den bei Wunderlich Teil 5 wiedergegebenen und kritisierten Aufsatz.
73 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, 9.1, S. 301
74 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, S. 199.
75 Ebd.
76 Marx, *Kapital* 1, MEW 23, S. 765.
77 S. Niepold, S. 25.

78 Negt, bes. S. 47 ff.
79 In *betrifft: erziehung* 9/1970.
80 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, 9.3, S. 315.
81 Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, Vorwort.
82 So Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, S. 298, 339; ders., *Sprache . . .*, S. 243.
83 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, S. 340.
84 *Sozialisation und kompensatorische Erziehung*, Seminar an der FU, Berlin 1969, S. 182.
85 Ebd., S. 179.
86 Ebd., S. 182.
87 Hoernle, *Das proletarische Kind*, Berlin 1958, S. 85.
88 Oevermann, »Schichtenspezifische Formen . . .«, S. 300.
89 S. Bernstein, »Der Unfug . . .«, *betrifft: erziehung* 9/70, S. 15.
90 Deutsch, »Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern«, in: *betrifft: erziehung* 9/70, S. 21.
91 Bernstein, »Der Unfug . . .«, S. 15.
92 Ebd. S. 16.
93 Ebd., S. 16.
94 S. Lautmann, »Die institutionalisierte Ungerechtigkeit«, in: *betrifft: erziehung* 7/70, S. 15.
95 »Die intellektuellen und leistungsmäßigen Unterschiede zwischen diesen Kindern . . . sind bei Schuleintritt am geringsten und nehmen im Lauf der Grundschuljahre zu.« Deutsch, »Entwicklungsförderung . . .«, in: *betrifft: erziehung* 9/70, S. 21.
96 Knab, »Ansätze zur Curriculum-Reform in der BRD«, in: *betrifft: erziehung* 2/71, S. 15 ff.
97 Fromm, »Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie«, in: *ZfSozialforschung*, I (1932), S. 273.
98 Zu sinnentleerter und verschleiernder Abstraktion s. Fromm, *Der moderne Mensch und seine Zukunft*, Frankfurt 1969, S. 101 ff.; auch die »Fragen eines lesenden Arbeiters« von Brecht (in: GW 9, S. 656) zielen auf die bürgerliche ideologische Abstraktion. Siehe auch Marcuse, »Die Absperrung des Universums der Rede«, in: *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied/Berlin 1969, S. 103 ff.
99 Siehe »Darstellung einiger Vorschulprogramme«, in: *sprachbarrieren, studentisches seminar*, Bochum 1970, S. 111–120. Zum Versuch stattsbürokratischer Lenkung der Curriculum-Forschung siehe *betrifft: erziehung* 3/71, S. 11, 14/15: Die Politiker beanspruchen für ein geplantes Curriculum-Institut (auch für die Vorschule) für sich das Recht auf »*fachliche* Weisungen«!
100 Bernstein, »Der Unfug . . .«, S. 16.
101 Ebd., S. 16.
102 *Sozialisation und kompensatorische Erziehung*, S. 179.
103 Wygotski, *Denken und Sprechen*, S. 107.
104 Roehler, »Die Abrichtung, Deutsche Sätze für Schüler und Erwachsene«, in: *Kursbuch* 20 (1970), S. 78 ff.
105 Dahle, »Neutrale Sprachbetrachtung?, Didaktik des Deutschunterrichts«, in: *Argument* 49, S. 455 ff.
106 Ebd., S. 462 ff.
107 Siehe Popitz u. a., *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters*, Tübingen 1957, S. 81 ff.; Negt, *Soziologische Phantasie . . .*, S. 47 ff.

Peter Schneider
Bericht über eine Berliner Volksschule

Die Volksschule ist eine Klassenschule, in der die Kinder der Oberschicht weiter nach oben und die Kinder der Unterschicht weiter nach unten gedrückt werden.
Das wußte ich aus den Analysen von Leuten, die sich wissenschaftlich mit diesem Gegenstand auseinandergesetzt hatten. Trotzdem war ich dann erstaunt festzustellen, daß die Volksschule ja wirklich so funktioniert, wie ich es mir vorgestellt hatte. Nicht, daß ich erschrocken war, weil die Begriffe, die ich mir angeeignet hatte, der Prüfung durch die Erfahrung standhielten. Eher staunte ich über die Unschuld, mit der die Klassenschule mir ihre Widersprüche vorführte. Der Kapitalismus ist gerade hier, wo er es auf die Erzeugung von Haltungen abgesehen hat, in erstaunlichem Maße zu einer Gefühlssache geworden. Die in vollem Betrieb befindliche Schule mit ihrem Begriff zu konfrontieren, erschien mir auf den ersten Blick so vergeblich, wie Bäumen vorzuwerfen, daß sie grün sind.
Ich wurde so gezwungen, weniger die Resultate, als vielmehr den Weg zu einem Wissen zu überprüfen, das durch Lektüre und in Seminaren erworben war. Die akademische Analyse der Mechanismen der Klassenschule entwickelt leicht einen Hang zur Vollständigkeit, der dann in der Praxis eine Art linken Voyeurismus hervorbringt. Gemessen an der Theorie erscheint die wirkliche Schule als ein Monstrum, das nur noch zu beschreiben, nicht mehr zu bekämpfen ist. Es zu bekämpfen, würde gleichsam von einem verlangen zu vergessen, was für ein Monstrum es ist. Die Theorie wird in diesem Fall zu einem Beschreibungssystem, das sich schön und beleidigt neben die wirkliche Schule stellt. Wie es ist und wie es sein könnte, fällt in zwei Zuständigkeitsbereiche. Die Welt besteht aus zwei Teilen, die voneinander entfernt, nicht ineinander sind. Wenn die Kritik an der Klassenschule in die Grenzen einer subjektiven Erfahrung zurückgeholt wird, geht die Vollständigkeit verloren. Die Erkenntnis wird in Konflikt mit der Wirklichkeit gebracht und wird nun nicht mehr hauptsächlich danach gefragt, ob sie stimmt, sondern ob sie gemessen an den Fähigkeiten des handelnden Subjekts oder Kollektivs einen praktischen Eingriff ermöglicht.

Viele der hier mitgeteilten Beobachtungen sind eigentlich bekannt. Man kennt sie noch aus der eigenen Schulzeit. Soll ich sie deswegen übergehen?

Goethe Institut e.V. Bibliothek

Der Kulturbetrieb erzeugt bei den Schriftstellern, die ihn in Gang halten, den Zwang, immer Neues zu liefern, auch wenn die Verhältnisse ziemlich beim Alten geblieben sind. Eher sind sie bereit, an ihrer Originalität zu zweifeln, als Zustände zu beschreiben, die weder nach einer großen Form verlangen, noch Originale hervorbringen. So wird ein Unrecht, zu Jahren gekommen, ganz unangreifbar, weil das gesellschaftliche Honorar für eine neue Sicht der Verhältnisse gezahlt wird, statt für ihre Erneuerung.

1 *Der Direktor*

Zunächst werde ich dem Direktor vorgestellt. Der Direktor notiert meine Daten und erklärt dann, als nähme er die Entstehung der Erde durch, die Entstehung der Schule, die er seit sieben Jahren leitet. Das Viertel in einem Außenbezirk Westberlins besteht aus zwei Teilen. Diesseits der Schule stehen in Reih und Glied, als wären sie von einem amerikanischen Hubschrauber abgeworfen, die Neubauten. Jenseits der Schule, durch eine weite, grasbewachsene Fläche von den Neubauten getrennt, sieht man die kasernenartigen Bauten der sogenannten Siedlung. Die Schule ist ebenfalls neu. Sie besteht aus mehreren zweistöckigen, über eine große Fläche verstreuten Bauten.

Zu etwa 60% wird das Viertel von Arbeiterfamilien bewohnt, die bis zu 400 DM Miete für ihre Wohnungen in den Neubauten bezahlen. Viele von ihnen arbeiten bei Mercedes und Coca-Cola, in den meisten Fällen arbeiten beide Elternteile. Zu etwa 40% setzen sich die Bewohner des Viertels aus Angestellten und kleinen Beamten zusammen: Angestellte der Post, Polizisten, Taxifahrer, Verkäufer. Neuerdings sind auch ein paar Architekten, Ärzte und wissenschaftliche Assistenten hergezogen. Gesonderte Beachtung schenkt der Direktor, über dessen Kopf ein Gemälde der drei amerikanischen Astronauten hängt und dessen Augen auf ein Porträt von J. F. Kennedy fallen, der Gruppe der Säufer. Er deutet aus dem Fenster auf die langgestreckten Häuser der Siedlung. Die Wände sind aufgerissen, Wäsche hängt überall aus den Fenstern, auf die Mauern haben die Kinder ihre Sprüche gemalt. »Das da«, sagt der Direktor, »ist schlimm«. Der Senat hat in dieser Siedlung kinderreiche Familien einquartiert, die meistens von der Arbeitslosenunterstützung leben, Familien mit 10 bis 15 Kindern. Die Kinder lernen zu Hause nicht und haben keine richtigen Schulsachen. Oft kommen sie mit einem blauen Auge zur Schule. Sie sind schlecht angezogen und sie haben keine Freunde bei den besser gestellten Kindern der Schule. Am schlimmsten findet der Direktor, daß diese Kinder in ihrer Opposition gegen die Schule von den Eltern unterstützt werden.

Von diesem Schönheitsfehler abgesehen ist seine Schule eine Musterschule,

sagt der Direktor. Sie besitzt eine moderne Turnhalle, das Instrumentarium von Orff, drei Vorschulklassen, und sie arbeitet ständig mit einem Psychagogen zusammen. Insgesamt werden 25 Klassen unterrichtet, jede Klasse hat 34–40 Kinder. Das Kollegium besteht aus etwa 25 Lehrern.
Während er dies über den Zustand seiner Schule mitteilt, ist er gleichzeitig damit beschäftigt, den Zustand meiner Schuhe zu untersuchen. Zwischenfragen, etwa nach der Durchfallquote der Kinder, behandelt er nicht als Fragen, sondern als Dinge, die eher zu meiner Kleidung gehören. Ein guter Volksschullehrer, so gibt er mir durch einige Beispiele zu verstehen, ist einer, der sich in der Klasse durchsetzt. Ob ein Lehrer sich in der Klasse durchsetzt, hängt nicht von seinem Wissen und guten Willen ab. Er strahlt etwas schwer Bestimmbares auf die Schüler aus, etwas, das man entweder hat oder nicht hat. Später gab mir der Direktor einen konkreten Hinweis, worin dieses schwer Bestimmbare bestehe. Wir standen in der Eingangshalle und ich rief meinem Mentor, der gerade zu seinem Karmann-Ghia eilte, nach, er solle warten. »Den holen sie nicht mehr ein«, sagte der Direktor befriedigt, »das ist ein ganz Schneller. Der will weiterkommen und hat nicht soviel Zeit wie Sie.«

Der Lehrer Lampe, der in den nächsten Wochen mein Mentor sein wird, erwartet mich vor dem Klassenzimmer. Der Direktor hat ihn, als den besten Lehrer der Schule, für diese Aufgabe bestimmt. Der Lehrer Lampe verwickelt mich sofort in ein Gespräch über Heidegger und Hölderlin. Allerdings: an der Volksschule könne man mit solchen Ideen nicht viel anfangen, was er aber der Volksschule und nicht Heidegger zum Vorwurf macht. Überhaupt schärft er mir ein, alle Illusionen, die ich auf der Universität erworben haben mag, fahren zu lassen. Nichts gegen antiautoritäre Ideen, aber die Praxis sieht anders aus. Später, im Unterricht, macht es ihm Spaß, mich durch möglichst autoritäres Lehrverhalten zu provozieren, immer mit dem Hinweis, er habe das erst von den Kindern gelernt. An der Schule unterrichtet er seit drei Jahren. Er hofft, daß dieses Jahr sein letztes ist. Mehr als ein paar Jahre hielte niemand es in den überfüllten Klassen aus, niemand, der seine Nerven und Ideale behalten wolle. Bei all dem spricht er mit mir, wie er es mit den Schülern tut: die Hände auf dem Rüken verschränkt und mit leiser, jede Silbe betonender Stimme. Jeder Satz ist immer auch ein Beispiel für eine grammatische Regel.

2 *Geschichte*

Der Lehrer stellt mich den Kindern seiner Klasse vor. Ich setze mich in die letzte Bank neben einen Schüler. Sofort ahmt ein Schüler von der Nebenbank meine Sitzhaltung nach: die Daumen im Gürtel, die Beine weit

unter der Bank ausgestreckt. Die Mädchen stoßen sich an und prusten hinter vorgehaltenen Händen los. Der Lehrer wirft einen langen Blick auf die Szene und wippt ein wenig mit dem rechten Fuß. Augenblicklich verschwinden sämtliche Arme vom Tisch und verschränken sich über der Brust. Der Lehrer faßt den Stoff des letzten halben Jahres zusammen. Der Stoff umfaßt die Geschichte der letzten 300 000 Jahre: Die Entstehung der Erde, die Eiszeiten, die Steinzeiten, die Gründung Roms, die Völkerwanderung. Nun macht der Lehrer einen Sprung in die Gegenwart: »Was für Arten von Steuern gibt es?«
Die Kinder zählen auf: es gibt die Lohnsteuer, die Einkommenssteuer, die Autosteuer, die Erbschaftssteuer, die Grundstückssteuer, die Mehrwertsteuer. Der Lehrer unterscheidet sie nach dem Kriterium von »happig« und »nicht so happig«. Für jeden Begriff hat er sofort ein Beispiel parat. »Nimm an, deine Tante vererbt dir am Kurfürstendamm 25 Häuser, wer steht dann eines Tages vor der Tür und will welche Steuer kassieren?« Schüler: »Der Mann vom Finanzamt, der will die Grundstückssteuer.« Lehrer: »Oder du kaufst dir einen Rolls-Royce. Wie hoch schätzt du ungefähr die Autosteuer?« Es stellt sich heraus, daß man einen Rolls-Royce besser nicht kauft. Lehrer: »Was für eine Steuer zahlt der Arbeitnehmer, was für eine Steuer zahlt der Arbeitgeber?« Der Lehrer prägt einen Merksatz: »Je höher das Einkommen, desto höher die Steuer.«
Schüler: »Wie ist es, wenn jemand 500 000 DM hat und seine 50 000 DM Einkommenssteuer bezahlt hat. Für den Rest kauft er sich ein gutgehendes Hotel im Schwarzwald. Dann hat er doch nach kurzer Zeit die Steuer wieder heraus?«
Lehrer: »Falsch, der Gewinn muß wieder versteuert werden.«
Schüler: »Aber wenn der Gewinn nicht höher ist als die Steuer, dann gibt man doch seine 500 000 DM gar nicht erst aus.« Lehrer: »Von 500 000 DM kannst du dir kein gutgehendes Hotel kaufen, höchstens eine kleine Klitsche.«
Zum Schluß läßt der Lehrer die Schüler quer durch den Klee Fragen stellen. Die Schüler fragen: »Ist es wahr, daß Störtebecker noch herumlief, nachdem er geköpft war?« »Stimmt es, daß die Schwerter Notung und Baldung nach 300 Jahren immer noch so scharf waren, wie am ersten Tag?« »Welche Krankheiten könnten die drei Astronauten vom Mond mitgebracht haben?«

Die Politisierung der Kinder beginnt in der Volksschule mit dem ABC. Es gibt keine Schulstunde, egal ob es sich um Mathematik, Musik, Geschichte oder Erdkunde handelt, in der nicht, gewissermaßen im Unterton, politischer Unterricht erteilt würde. Die Frage, ob die Kinder an der Schule politisch erzogen werden dürfen oder nicht, ist falsch gestellt. Sie werden

längst, nämlich von der ersten Klasse an, politisch erzogen. Zu fragen ist nur, in wessen Interesse sie politisch erzogen werden; ob sie lernen, sich mit den Hausbesitzern und den Rolls-Royce-Fahrern zu identifizieren, oder mit der großen Masse der Lohnabhängigen: mit ihren Eltern und mit sich selbst. In den Schulen jedenfalls lernen die Kinder, sich vor allem mit den Sorgen derer zu beschäftigen, die ihre Eltern ausbeuten. Die Welt der Erwachsenen, die die Kinder in den Büchern kennenlernen, ist die Welt der erwachsenen herrschenden Klasse, ihre Sprache, ihre Kultur, ihre Sorgen. Die Kinder der Arbeiter sind von Anfang an gezwungen, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Sprache, ihre Kultur zu vergessen, wenn sie die Chance, etwas zu lernen, ergreifen. Ich zitiere aus dem Schulbuch für ein Fach, von dem man meist annimmt, es sei frei von aller Ideologie. In der *Welt der Zahl, Rechenbuch für Volksschulen,* finden sich folgende Aufgaben:

»Lenis Onkel besitzt drei Häuser in der Stadt. Miete nahm er im letzten Jahr 6725 DM, 9723 DM und 10567 DM ein. Für Reparatur und Abgaben zahlte er 8637 DM. Welchen Gewinn hatte er?« Die Frage heißt nicht: wieviel Miete zahlten die Mieter?

»Ein Fabrikant beschäftigt 87 Männer und 45 Frauen. Jeder Mann bekommt 176 DM pro Woche, jede Frau 152 DM. Vor der Auszahlung hat der Fabrikant 29 115 DM in der Kasse. Und nachher?« Die Frage heißt nicht: Wieviel Prozent des Männerlohnes betrug der Frauenlohn? Wieviel DM Lohn sparte der Fabrikant dadurch ein, daß er den Frauen weniger bezahlte?

»Eine Maschinenfabrik beteiligt die Arbeiter am Gewinn. Am Jahresende zahlt der Fabrikbesitzer im ganzen 51 216 DM aus, an jeden Arbeiter 97 DM.« Die Aufgabe fragt nach der Zahl der Arbeiter. Sie fragt nicht nach der Differenz zwischen dem Gewinnanteil der Arbeiter und dem Gewinn des Fabrikanten.

3 *Sitzordnung*

In der Pause werfe ich einen Blick ins Klassenbuch. 12 Eltern sind Arbeiter, darunter Einschaler, Schweißer, Kfz-Schlosser, vier Väter sind Kraftfahrer, drei Väter sind Polizisten, ein Vater ist Taxifahrer, sonst Angestellte der Post, Beamte, ein Student. Keine Tanten mit 25 Häusern am Kurfürstendamm sind darunter, kein Vater mit Rolls-Royce, kein Fabrikant, kein Hausbesitzer. Später stellt sich heraus, daß fast die Hälfte der 38 Kinder in der Klasse aus der Siedlung kommt. Die Siedlungskinder sitzen alle auf der linken Seite der Klasse. Sie unterscheiden sich nicht nur durch Kleidung und Aussehen von den anderen Kindern. Zwischen der linken und der rechten Klassenhälfte hat sich eine Arbeitsteilung heraus-

gebildet. Während die Kinder, die auf der rechten Seite sitzen, sich mehr auf die Kopfarbeit spezialisieren, stellen die auf der linken Seite die Rebellion der Glieder gegen den Kopf dar. Sie spezialisieren sich auf die Faxen, puffen sich in den Rücken, schlagen sich mit dem Lineal auf die Backen, bis sie vom Lehrer zur Ordnung gerufen werden. Lampe hat sich angewöhnt, die Siedlungskinder als gesonderte Gruppe anzusprechen. »Diese Seite hier etwas aktiver, wenn ich bitten darf.« Gefragt, warum er die Klasse in Siedlungs- und Beamtenkinder eingeteilt hat, erzählt Lampe die Geschichte einer gescheiterten pädagogischen Idee. Ursprünglich hatte er die Klasse in drei Stufen eingeteilt, in gute, mittlere und schlechte Schüler. Er hatte alle drei Stufen gesondert unterrichtet und nach verschieden hohen Maßstäben beurteilt. Sein Ziel war, daß sich die schlechten Schüler allmählich von einer Stufe zur nächsthöheren emporarbeiten sollten. Dieses Verfahren, das Lampe als frischer Absolvent der PH ausprobierte, ließ sich aber nicht durchhalten. Praktisch bedeutete es, dreimal denselben Unterricht zu geben. Lampe machte zusammen mit einem anderen Lehrer eine Eingabe beim Senat, in der er die Dreiteilung der Klasse vorschlug, mit einer offenen Fluktuation zwischen den einzelnen Stufen. Der Senat erklärte zu dem Problem, eine Teilung der Klasse in begabte und unbegabte Kinder sei verboten. Danach versuchte Lampe es eine Zeitlang mit einer gemischten Sitzordnung. Das habe sich aber nicht bewährt. Die guten Schüler seien immer schlechter geworden, die schlechten nicht besser. Schließlich setzte Lampe die guten Schüler auf die eine Seite der Klasse, die schlechten auf die andere Seite. Er sei dabei streng nach der Leistung gegangen, nicht nach der Herkunft. Wenn es sich nun aber ergab, daß die Kinder am Ende, ganz gegen den Willen des Lehrers, doch nach Herkunft getrennt saßen? Das sei Sache der Kinder, für ihn, Lampe, gelte nur der Maßstab der Leistung. Wenn aber die Leistung der Kinder, ganz gegen den Willen des Lehrers, von der Herkunft abhängt? Lampe stellt eine Gegenfrage: Ist es etwa seine Schuld, wenn Kinder so unterschiedlicher Herkunft in einer Klasse zusammensitzen?
Daß nur ein paar auserwählte Kinder auf die Realschule kommen, wird im Gemeinschaftskundebuch (*Sehen, Beurteilen, Handeln*) so erklärt:
»Wer Rechtsanwalt werden will, braucht andere Fähigkeiten als einer, der Kranführer werden will. Er braucht auch eine andere Vorbildung.«

4 *Pause*

In der Pause verwandelt sich der Hof im Nu in ein unüberschaubares Kampffeld. Die Mädchen haben schon ihre Quadrate in die Erde gezeichnet, sie machen Hüpfspiele und Seilspringen, Verfolger und Verfolgte reißen jede sich bildende Gruppe wieder auseinander. In jeder Pause gibt

es Schlägereien und Tränen. Die Mädchen, sobald sie einen Erwachsenen auf dem Hof sehen, hängen sich an seine Arme und Schultern, fragen: Was unterrichten Sie heute, kommen Sie mit schwimmen, schreiben Sie mir was in mein Album? Ein Mädchen mit schwarzen Zöpfen fragt, ob ich ihr ein Foto von mir mitbringe. Ich habe keines. Dann soll ich mir bei Woolworth eines machen lassen. Ich werde unsicher, verspreche, etwas in ihr Album zu schreiben. Damit ist sie nicht zufrieden. Zwei Minuten später bin ich von fünf Mädchen aus ihrer Klasse umringt. Sie rufen: Bringen Sie mir auch ein Foto mit? Quer über den Platz sehe ich den Lehrer Lampe damit beschäftigt, immer neue Schwärme von Kindern von seinem schwarzen Blazer abzuschütteln. Ich frage die Kinder nach ihren Familien und wo sie wohnen. Ein Mädchen zeigt auf ein anderes: »Die haben noch neun Kinder außerdem, sie können aber nichts dafür. Sie wohnen in drei Zimmern und der Vater verdient 40 DM. Mein Vater ist Taxifahrer und verdient 5000 Mark.«

5 *Erdkunde*

An der Tafel hängt die Karte des geteilten Deutschland. Es ist dieselbe, an der ich vor 20 Jahren Erdkunde lernte. Mit dem Zeigestock werden die Grenzen Deutschlands gezeigt. Erst die Grenzen des großdeutschen Reiches, die dick umrandet sind, dann die Grenzen nach der deutschen Teilung. Es wird vorgelesen, was auf den Gebieten jenseits der Oder-Neiße-Linie aufgedruckt ist: »z. Z. unter sowjetischer Verwaltung«.
Lehrer: »Warum war Berlin wohl die Hauptstadt des deutschen Reiches, warum eignete es sich zur Hauptstadt?«
Schüler: »Weil es so groß ist.«
Lehrer: »Weil es genau in der Mitte des großdeutschen Reiches lag. Und wo liegt es heute?«
Schüler: »Am Rand.«
Lehrer: »Genauer, auf dem Boden eines zweiten deutschen Staates, der sogenannten DDR.«
Schüler: »Warum nennt man die DDR sogenannte DDR?«
Lehrer: »Sogenannt sagt man, weil man dieses Wort in Anführungszeichen setzt. Wann setzt man Anführungszeichen?«
Schüler: »Anführungszeichen stehen, wenn einzelne Wörter oder Aussprüche angeführt werden.«
Lehrer: »Richtig. Wir führen den Namen, den die Bewohner der sowjetisch besetzten Zone diesem Teil Deutschlands gegeben haben, nur an, weil der endgültige Name noch nicht feststeht.«
Schüler: »Stehen alle Wörter, die in Anführungszeichen gesetzt sind, noch nicht fest?«

Lehrer: »Es handelt sich hier um eine juristische Frage. Juristisch kann die DDR erst anerkannt werden, wenn die Alliierten einen Friedensvertrag mit beiden Teilen Deutschlands unterzeichnen. Es ist so, als würde dein Vater sich Dr. Steinmann nennen, ohne eine entsprechende Urkunde zu besitzen. In diesem Fall würde man auch, bis die Sache geklärt ist, von ihm als dem sogenannten Dr. Steinmann reden.«
Der Lehrer fährt fort mit einer kurzen Geschichte der Nachkriegsentwicklung. Nach dem Krieg verwalteten die vier Alliierten Berlin gemeinsam. 1948 zogen die Russen aus dem Kontrollratsgebäude aus und nahmen einen Teil der Stadt für sich. Dort ernannten sie eine zweite Regierung, die Regierung der sogenannten DDR. Seither schlägt diese Regierung immer wieder vor, die Westmächte sollten die Stadt verlassen. Warum folgen die Alliierten diesem Ratschlag nicht?
Schüler: »Dann würden die Russen kommen und die Stadt erobern.«
Lehrer: »Nein. Das hätten sie gar nicht nötig, Bomben zu werfen und Krieg zu führen. Denn was ist mit einer Stadt, die auf dem Boden eines fremden Staates liegt, was kann man mit einer solchen Stadt machen?«
Schüler: »Man schneidet die Zufahrtswege ab.«
Lehrer: »Richtig. Man sperrt die Zufahrtswege und schneidet die Stadt von den Rohstoffquellen ab. Und was geschieht, wenn die Rohstoffe fehlen?«
Schüler: »Dann können die Arbeiter in den Fabriken nicht mehr arbeiten und alle Leute verhungern.«
Hier nennt der Lehrer das Beispiel der Luftbrücke als Gegenbeweis. Die Westmächte, vor allem die USA, sind also unentbehrlich für den Schutz Westberlins. Was ist, wenn die Amerikaner plötzlich keine Lust mehr haben, Berlin zu schützen, wenn es ihnen eines Tages zum Halse heraushängt? Hier zeigt der Lehrer, daß die Beschützerrolle der Amerikaner sich, gleichsam durch eine glückliche Fügung, mit einem soliden materiellen Interesse verbindet. »Sie haben hier ein paar Milliarden reingesteckt, und darauf werden sie natürlich nicht freiwillig verzichten.«

Zum gleichen Thema steht in den Schulbüchern folgendes:
»›So bauten fast aus dem Nichts Arbeiter und Unternehmer gemeinsam eine bescheidene Industrie auf . . . Aus altem Material wurden Werkzeuge und Haushaltsgegenstände hergestellt, z. B. Kochtöpfe aus Stahlhelmen. Danach erwiesen sich vor allem die USA als unsere Freunde. Sie schätzten unseren Freiheitswillen, unseren Fleiß und unsere Zähigkeit und unterstützten uns mit Geld . . . Der Ausbau Berlins zu einer modernen Weltstadt kann auch weiterhin nicht ohne den Schutz der westlichen Großmächte durchgeführt werden‹, fügte der Großvater hinzu.«
(Aus: *Berlin, Aus dem Leben unserer Heimatstadt*)

Rechenaufgabe: »Die Bevölkerung der deutschen Ostgebiete: Ostpreußen (es folgen die Zahlen der Bevölkerung in den Grenzen von 1937), Ostpommern, Ost-Brandenburg, Niederschlesien, Ost-Zittau, Danzig. Wieviel Einwohner waren in den deutschen Ostgebieten?«
(Aus: *Die Welt der Zahl, Rechenbuch für Volksschulen,* 5)
»Westlich des Brandenburger Tors ist das freie Berlin. Ostwärts des Brandenburger Tors ist Ost-Berlin.«
(Aus einem Schüleraufsatz zum Thema »Wiederaufbau Berlins«)

6 *Die Macht der Beispiele*

In Gesprächen über Unterrichtsstunden, die ich vorzubereiten hatte, stießen wir auf die Frage der Beispiele. Der Lehrer Lampe weigerte sich prinzipiell, seine Einwände gegen die von mir behandelten oder vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte vorzubringen. Problematisch war für ihn jeweils nur deren Vermittlung. Immer, wenn er mit einem meiner Vorschläge politisch nicht einverstanden war, verwies er darauf, die Kinder würden dadurch überfordert. Gelang es mir dann, meine Vorschläge durch Beispiele anschaulich zu machen, so bestritt er kurzerhand die Anschaulichkeit dieser Beispiele. Der Vorschlag, den Kindern anläßlich des ersten Mai die Geschichte und Bedeutung dieses Tages zu erklären, wurde vom Lehrer Lampe als zu abstrakt abgelehnt. Den Kindern diesen Tag durch Flugblätter und Lieder von Kinderdemonstrationen der Weimarer Zeit verständlich zu machen, erschien ihm wieder zu gekünstelt. Pädagogischer sei es dann schon, an die Tradition der Maibäume, der Maibowle und der Maifeste auf dem Lande anzuknüpfen. Dieses Beispiel zog Lampe vor, nicht weil es politisch unverdächtiger erschien, sondern weil es irgendwie unverkrampfter, geschickter zu handhaben sei. Ebenso lehnte er die Anregung, eine Fabrikbesichtigung vorzubereiten, als zu schwierig ab. Wenn schon, dann müsse man mit den Kindern in einen Handwerksbetrieb gehen, am besten eine Schusterwerkstatt. Den Hinweis, daß dieselben Kinder, die er jetzt durch eine Fabrikbesichtigung nicht überfordern wollte, schon in zwei Jahren eine Lehre in dem nächstbesten Großbetrieb beginnen würden, empfand Lampe als Spitzfindigkeit. Überhaupt konnte er mit meiner Kritik an seinem Unterricht nur dann etwas anfangen, wenn mir der Nachweis gelang, er habe mit dem Gebrauch dieses oder jenes Beispiels unversehens eine Wertung vorgenommen. Ertappt fühlte er sich in diesem Fall nicht etwa deswegen, weil er einen Standpunkt unversehens ergriffen hatte, sondern weil der peinliche Eindruck entstehen konnte, er sei im Besitz eines Standpunktes und habe ihn auch noch erkennen lassen. Er nahm sich dann jeweils vor, diesen Eindruck durch ein Gegenbeispiel oder eine Gegeninformation schleunigst wieder zu verwischen. Durch nichts fühlte

sich Lampe so betroffen wie durch den Nachweis, er habe seine Meinung in den Unterricht mit einfließen lassen.
Gleichzeitig stellte ich fest, daß mir der Lehrer Lampe durch eine gewisse Lockerheit, eine Art Künstlerschaft im Umgang mit Beispielen und Mythen, durch die er die Kinder auf die Welt vorbereitete, überlegen war. Ich registrierte hier einen Vorsprung, den sich die Propagandisten der bürgerlichen Gesellschaft durch die naive Handhabung von Märchen und Mythen verschaffen. In den linken Kinderbüchern fand ich kaum mehr als angestrengte Vereinfachungen komplizierter Zusammenhänge, nichts, was soviel Spaß versprach wie Lampes kapitalistische Märchen. Die Anstrengung, aus dem Material der kapitalistischen Wirklichkeit die allgemeinen Entwicklungsgesetze herauszuarbeiten, erschöpft viele Sozialisten derart, daß sie zunächst vor ihren eigenen Erfahrungen, schließlich vor allem, was noch nicht auf den Begriff gebracht ist, einen unwiderstehlichen Ekel entwickeln. Die Übersetzung der Theorie in Beispiele und Mythen erscheint ihnen dann nicht mehr als Weiterentwicklung, sondern nur noch als eine Art Rückfall in vorwissenschaftliche Denkweisen. Dieses merkwürdige, aber fast gesetzmäßig auftretende Mißtrauen in alles »Ästhetische« und die ihm entsprechende Arroganz wird von den Kindern unbarmherzig entlarvt. Die Antwort auf die Verwertung der kindlichen Phantasien und Neigungen durch die bürgerlichen Ideologen kann natürlich nicht in dem Verzicht auf Mythen und Märchen bestehen. Die sozialistischen Märchen müssen lustiger, nämlich verwirklichbarer sein, das ist der Unterschied.

7 *Rückgabe des Diktats*

Ehe der Unterricht beginnt, führt Lampe gern eine Art Volksentscheid herbei. Ob er ihn wirklich vergessen hat oder ob er nur so tut, jedenfalls fragt er nach einem Rotstift. Mindestens zwanzig Jungen und Mädchen stürzen zu seinem Pult. Lampe verzieht keine Miene, während er auf die Spitzen der Kugelschreiber starrt. Die einen weist er zurück, weil sie zu schmutzig, die anderen, weil sie zu stumpf sind, wieder andere verurteilt er durch wortloses Kopfschütteln. Der Schüler, dessen Kugelschreiber er schließlich wählt, hat das Gefühl, er sei im Besitz des einzigen brauchbaren Kugelschreibers weit und breit. Lampe macht eine Eintragung ins Klassenbuch. Vor ihm liegt ein dicker Stoß Hefte. Drei Kinder haben im Diktat eine sechs. Bei der Nachricht, daß sie ungenügende Arbeiten geschrieben haben, fangen sie an, zu lächeln. Lehrer: »Götz, du brauchst gar nicht so gelangweilt zu tun, deine Arbeit ist schlicht und ergreifend[6].«
Der Schüler fährt fort zu lächeln.
Lehrer: »Ich lasse dich durchfallen, wenn du nicht mitmachst.«
Schüler: »Dann falle ich eben durch.«

Lehrer: »Du kommst auf die Hilfsschule, wenn es dir dort besser gefällt.«
Schüler: »Dann komme ich eben auf die Hilfsschule.«
Alle drei Schüler, die ungenügend geschrieben haben, kommen aus der Siedlung. Zwei davon sind schon zweimal sitzen geblieben. In der Pause antworten die beiden auf die Frage, warum sie sitzen geblieben sind: »Weil wir eben faul sind und außerdem noch dumm.« Was ist, wenn sie nochmal sitzen bleiben? »Dann kommen wir auf die Hilfsschule. Und da werden wir dann mit 15 entlassen, ganz egal, wie schlecht wir sind.«
Was die schlechten Schüler angeht, vertritt der Lehrer Lampe die Theorie: die schlechten Schüler durch provozierend schlechte Behandlung zur Besserung treiben. Die fehlende Lernmotivation müsse durch eine starke Bindung dieser Schüler an den Lehrer hergestellt werden. An dieser Stelle findet der Lehrer Lampe beißende Worte für die moderne Liebespädagogik, wie sie von den bürgerlichen Reformen vertreten wird. Ob Kinder, die jeden Tag zuhause geschlagen würden und meist schon im jugendlichen Alter ihre ersten Diebstähle und Einbrüche hinter sich brächten, sich nicht verhöhnt fühlen müßten, wenn ihnen jedes Komma, das sie setzen, mit einem Stück Kuchen vergolten wird? Hier entwickelt Lampe einen Klassenstandpunkt: Die modernen Theorien, die das Lernen als ein Spiel auffassen, taugten vielleicht für eine privilegierte Schülerschicht, für die Masse der Schüler sei diese Methode, da sie von den sozialen Erfahrungen der Kinder und der Situation in der Schule abstrahiere, völlig ungeeignet. Daß er sich ausgerechnet in den Erziehungsmethoden auf die Erfahrungen der Arbeiterkinder beruft, dagegen die Sprache, die Spiele, die kulturellen Erfahrungen der Arbeiterkinder aus dem Unterricht aussperrt, macht Lampe nicht irre. Aufgabe des Lehrers sei es, die Schüler aufs Gymnasium vorzubereiten. Wenn aber nur zwei, höchstens drei Schüler der Klasse aufs Gymnasium gelangen? Lampe tröstet sich damit, daß er ja schließlich mit der Beurteilung eines Schülers in diesem oder jenem Fach nicht seine Persönlichkeit beurteile. Oft seien z. B. die intellektuell schwachen Schüler besonders gut im Sport. Tatsächlich sind bei den Boxkämpfen, die Lampe im Turnunterricht veranstaltet, die Klassenletzten, die die anderen Kinder um ebensoviele Köpfe überragen, wie sie Klassen wiederholen, die Stars. Der Lehrer erkennt diese Leistungen an, weist diese Schüler besonders auf ihre sportlichen Fähigkeiten hin. Ebenso hat er es sich zur Regel gemacht, in Schlägereien während der Pause, in denen die Klassenletzten die Klassenbesten vertrimmen, möglichst nicht einzugreifen. Später fiel mir immer, wenn ich die Lehrer oben am Fenster oder unten auf dem Hof mit verschränkten Armen den prügelnden Kindern zuschauen sah, der Grundsatz des Lehrers Lampe ein: nicht eingreifen, wenn es nicht unbedingt nötig ist. In diesem Grundsatz erkannte ich die Wirkung der ausgleichenden Gerechtigkeit: auf der Volksschule dürfen sich die Arbeiterkinder noch

mit der Faust an ihren späteren Herren rächen. Diesen dagegen kommt die Angst vor den Fäusten der Arbeiterkinder bei ihrem Aufstieg in die herrschende Klasse zustatten; diese Angst lebt weiter in ihren Miet- und Arbeitsverträgen und ihren Gesetzen.

8 *Lehrerzimmer*

Das Kollegium ist ziemlich jung, die Mehrzahl der Lehrer zwischen 25 und 40 Jahren. Trotz ihrer Jugend haben die meisten Lehrer schon Eigenarten ausgebildet, die bei den Kindern vor allen anderen Fähigkeiten das Talent zur Karikatur provozieren. Bevor ich den Religionslehrer zum ersten Mal sah, hatte ich ihn, von einem Schülerkollektiv dargestellt, mit irrem Blick, die Arme voller Gesangbücher, Psalmen summend durch die Gänge wanken sehen. Das erste, was ich von der Zeichenlehrerin erfuhr, war das Thema einer Strafarbeit: »Wie benehme ich mich, wenn mir der Lehrer den Rücken zukehrt?« Die meisten Lehrer konnte ich ohne weiteres anhand flüchtiger Regieanweisungen der Schüler, wie Näseln, Hüsteln, Piepsen, Zittern der Unterlippe, komplizierte Frisuren, identifizieren. Die Gespräche im Lehrerzimmer drehen sich meist um den Unterricht und um bestimmte Schüler. Aber dieser Erfahrungsaustausch ähnelt mehr dem Gespräch zwischen Touristen, die sich in einem fremden Land über merkwürdige Begebenheiten in ihrer Heimat unterhalten. Er nimmt nicht die Form eines Eingriffs an, dazu fehlt jede Vereinbarung. Es fliegen Sätze über den Tisch, die lediglich ausgesprochen werden, um Bestätigung zu finden.

Lehrerin: »Haben Sie eine Idee, was ich heute mit den Kindern zeichnen kann?«

Lehrer: »Nehmen Sie doch den Schulweg oder die Wohnung der Eltern.«

Lehrerin: »Nein, nein, etwas Einfaches, etwas Näherliegendes.«

Lehrer: »Gut bewährt hat sich das Thema: Blumen mit Vase.«

Lehrerin: »Ausgezeichnet, Blumen mit Vase, wo der Schwerpunkt etwas mehr auf den Blumen liegen muß.«

Lehrer: »Ja, das müßte er dann schon.«

Ratschläge, wenn sie gegeben werden, beziehen sich meist auf formale Fragen. Da die Autorität vieler Lehrer hauptsächlich auf ihrer Kompetenz in formalen Fragen beruht, werden diese Fragen im Kollegium leidenschaftlich diskutiert. Im AFN sagte ein Nachrichtensprecher: »Nixon said he would withdraw 5000 troups from Vietnam.« Die Englischlehrerin will wissen, ob hier im Deutschen Konjunktiv steht. Muß es heißen: »Nixon sagte, er würde 5000 Soldaten aus Vietnam abziehen«, oder: »Nixon sagte, er wird . . .«. Die Grammatik läßt offen, ob Nixon wird.

Oder: Ist es im Schriftdeutschen zulässig, »meiner Meinung nach« zu sa-

gen? Nein, ist es nicht. »Ja können wir im Deutschen überhaupt nicht mehr sagen: meiner Meinung nach?« Sagen schon, aber nicht schreiben.
Unter denselben Gesichtspunkten werden auch Flugblätter, so ein Flugblatt, das zur Demonstration gegen die Kürzung des Berliner Bildungsetats aufrief, im Kollegium diskutiert.
In den Gesprächen über die Schüler erscheinen die Kinder als Angehörige einer feindlichen Armee, die es immer neu zu besiegen gilt. Als Siege werden Situationen dargestellt, in denen der Lehrer den Schüler bei einem Irrtum ertappt oder einen seiner Schliche aufgedeckt hat. Von den Schülern überhaupt nichts zu erwarten, ihnen jeden Rechtschreibefehler, jede Übertretung der Grammatik, jedes Verbrechen zuzutrauen, gilt als realitätstüchtig. Manchmal steht freilich die sofort leergefressene Pralinenschachtel eines dankbaren Schülers auf dem Tisch im Lehrerzimmer; Anlaß zu der gegenseitigen Versicherung, daß es eben auch solche Schüler gibt, was man leider so oft vergißt. Zufrieden ist keiner mit seinem Beruf. Bei denjenigen, die in ihrem Beruf bleiben wollen, stellt sich meisten heraus, daß sie sich mit ihrem Schicksal als Volksschullehrer lediglich abgefunden haben. Gerade die aktiven Lehrer sind es, die die Volksschule nur als ein Sprungbrett für eine Karriere als Oberschullehrer oder Dozent an der PH betrachten. »Das hier«, sagen sie, »kann man ein paar Jahre machen, dann ist man mit den Nerven fertig«. Aber solche Äußerungen werden nicht weiterentwickelt zu einer Kritik an den Klassenfrequenzen, an den Lehrplänen, an der eigenen Ausbildung. Am meisten empört zum Beispiel den Lehrer Lampe, daß er nicht mehr verdiene als ein Arbeiter. Gefragt, was für einen Arbeiter er meine, nennt er einen Ingenieur, einen Polier. »Manche Fabriken haben auch schon Maschinen, in denen die Werkstücke kaum noch von Menschenhand berührt werden. In solchen Fabriken brauchen die Arbeiter nur noch die Maschinen zu überwachen. Die Arbeiter werden zu Ingenieuren.« (Aus: *Sehen, Beurteilen, Handeln.*)
Es hat eine gewisse Verführungskraft, den Gesprächen im Lehrerzimmer mit geschlossenen Augen zu lauschen. Es entsteht das Bild des gefesselten Gulliver, der von einem Heer von Zwergen mit den unsichtbaren Spießen der Rechtschreibefehler, der Unterschriftenfälschungen, der Jargonwörter zu Tode gemartet wird. Folgt man aber den Lehrern ins Klassenzimmer, so erscheinen ihre Marotten als Reaktionen auf die ständige Überforderung durch den Unterricht. Die mangelnde politische Ausbildung der Lehrer führt dazu, daß ihnen allmählich auch ihre erlernten pädagogischen Techniken aus den Händen fallen. Gleichgültig, ob die Lehrer es bei den Schülern mehr mit Liebe oder mit Zwang versuchen, ihre pädagogische Ausbildung gibt ihnen keine Instrumente in die Hand, die Klassenlage der Kinder und ihrer Eltern und die daraus resultierenden Aufgaben zu begreifen. Das Versagen der bürgerlichen Bildungsideale in den überfüll-

ten und durcheinandergewürfelten Klassen erscheint ihnen dann notwendig als Versagen der Kinder. In der Praxis läuft auch der Unterricht jener Lehrer, die es auf die freie Entfaltung aller rhythmischen, bildnerischen, körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten abgesehen haben, darauf hinaus, die motiviertesten, unter dem geringsten sozialen Druck stehenden Kinder zu stärken und die unterdrücktesten zu schwächen. Was nützt der gute Wille einer Vorschullehrerin, die die Kinder im Unterricht behandelt, als wolle sie aus jedem einen Künstler machen, wenn sie auf den Hof tretend erklärt: »Seit die neuen Häuser stehen, ist endlich ein besseres Publikum hergezogen. Wir haben jetzt in unserer Klasse zwei Kinder wissenschaftlicher Assistenten und ein Architektenkind. Mit denen macht es wirklich Spaß. Diese Kinder sind viel aufmerksamer und begreifen schneller. Mit den Siedlungskindern ist es ja fast aussichtslos. Sie sind stumpf, gleichgültig und sie können sich überhaupt nichts merken.«

9 *Die Sprache*

Der Lehrer hat einen Jungen beauftragt, sein Fahrrad ins Klassenzimmer zu holen. Die Kinder jubeln, jeder will sein Fahrrad vorzeigen. Diesmal erhält Bonin, der Idiot, seine Chance. Er darf sein Fahrrad ins Klassenzimmer holen; es ist ein Fahrrad mit vielen Klingeln, verziert mit bunten Klebestreifen und es hat eine Rückenlehne. Ziel der Unterrichtsstunde ist es, den Kindern zu zeigen, wie man einen Schlauch flickt, und die einzelnen Schritte dieses Vorgangs zu verbalisieren. Für jede Tätigkeit wird ein Satz gefunden, die Sätze werden untereinander an die Tafel geschrieben.
1. Um das Loch zu finden, muß man den Schlauch aufpumpen und abhören.
2. Nachdem man das Loch gefunden hat . . .
An dieser Stelle unterbricht der Lehrer den Schüler: »Merke: Niemals in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen dasselbe Hauptwort verwenden!«
. . . nachdem man die Schadenstelle gefunden hat, säubert man sie.
3. Dazu benutzt man Sandpapier und Benzin.
4. Nachdem die Schadenstelle gesäubert worden ist, rauht man sie auf, damit die Gummilösung in den Gummi richtig reingeht.
Der Lehrer ist unzufrieden. Ein Schüler auf der rechten Klassenseite meldet sich: . . . »rauht man sie auf, um das Eindringen der Gummilösung zu ermöglichen.«
Bei diesem Wort beugt sich der Lehrer zu mir herab. Ich erfahre, daß der Vater des Schülers, der das Wort »ermöglichen« zur Verfügung hatte, Polizist ist. Man müsse Jahre warten, bis so ein Wort aus der Ecke der Siedlungskinder käme. Danach wird eine Übung aufgeschlagen: »Zeitwörter werden zu Hauptwörtern.« »Übe: es ist verboten, mit Steinen zu

werfen. Das Werfen mit Steinen ist verboten . . .« (Aus: *Westermanns Sprachbuch 5).*

Der Sprachunterricht war für mich am spannendsten. Ich war fasziniert von der Sorgfalt, mit der die Kinder in die elementaren Operationen des Unterscheidens und Eigenschaften-Zuordnens eingeführt werden. Die Gesellschaft scheint in diesem Stadium des Sprachunterrichts regierbar von Kindern und Köchinnen. Da das Gesicht der Wirklichkeit erst im Unterricht bestimmt wird, bekommt jedes ihrer Merkmale den Charakter des Erstaunlichen, Vorläufigen. Daß der Polizist kräftig und hager ist, die Hausfrau rundlich und klein, der Anzug des Direktors vornehm und die Jacke des Elektrikers fleckig, – all das ist noch nicht abgemacht. Die Kinder probieren aus, auf was sich die Eigenschaft fleckig am besten anwenden läßt. Man kann fragen: Warum hat der Polizist keine Kelle in der Hand, warum trägt der Arbeiter keine Pistole im Gürtel? Stimmt es, daß der Arbeiter die Arbeit nimmt und der Unternehmer die Arbeit gibt? Müßte es dann nicht auch heißen, nehmen ist seliger als geben? Nur lernt die Sprache am schnellsten, wer die Eigenschaften und Tätigkeiten so zuordnet, wie sie in Wirklichkeit zugeordnet sind. Und der Lehrer Lampe nennt jene Schüler die sprachgewandtesten, die die Dinge und Menschen am schnellsten mit den »richtigen« Eigenschaften und Tätigkeiten verknüpfen. »Wie würde das Gedicht richtig heißen?«

»Des Abends, wenn ich früh aufsteh,
des Morgens, wenn zu Bett ich geh,
dann krähen die Hühner, dann gackert der Hahn,
dann fängt das Korn zu dreschen an.
Die Magd, die steckt den Ofen ins Feuer.
Die Frau, die schlägt drei Suppen in die Eier.
Der Knecht, der kehrt mit der Stube den Besen.
Da sitzen die Erbsen, die Kinder zu lesen.«

In dem Beispiel sind die Objekte, die Dinge, zum Subjekt geworden. Das gibt einen absurden Effekt. Was aber, wenn die gesellschaftlichen Objekte als Subjekte vorgestellt werden? Wenn der Arbeiter etwas unternimmt, müssen die Unternehmer arbeiten. Der Lehrer Lampe meint, grammatikalisch sei dagegen nichts einzuwenden. Aber der Satz sei ein ganz schlechtes Beispiel.

10 *Die Disziplin*

Einer neuen Klasse stellt Lampe sich gern so vor:

»Ich wünsche nicht, daß ihr aufsteht, wenn ich hereinkomme. Ist das klar?« Alle: »Klar, Herr Lampe.«

Dann beginnt die Einübung der Disziplin. Die Motorik der Kinder ist so

stark, daß sie sich immer wieder gegen den Unterricht durchsetzt, und zwar unabhängig davon, ob der Unterricht spannend ist oder nicht. Besonders bei den Kindern, die zuhause regelmäßig geschlagen werden, hängt die Konzentrationsfähigkeit davon ab, daß sie sich von dem Stau in ihrem Körper und Kopf immer wieder befreien. Jeder Lernschritt, den sie machen, bringt ihren Körper in Aufruhr. Die Kinder haben alle möglichen Ausdrucksformen erfunden, um diese motorischen Bedürfnisse auch während des Unterrichts zu befriedigen. Beim Melden springen sie von den Plätzen auf und werfen beide Arme rhythmisch nach oben, wobei der ganze Körper mitschwingt. Sobald der Lehrer ihnen den Rücken zukehrt, beginnt der Kampf der Arme und Beine gegen die Kopfarbeit: die Kinder steigen auf die Stühle, setzen sich auf die Tische, hauen sich unter der Bank ans Schienbein, schlagen sich mit dem Lineal auf die Backen. Die Schultische sind ihre Wandzeitungen, auf denen sie mitteilen, wovon sie durch den Unterricht abgelenkt werden: Fußballergebnisse, Liebesgeschichten, alle möglichen Zauberformeln gegen Lehrer und Eltern. Der Lehrer Lampe verfährt nach dem Prinzip: Absolute Ruhe während des Unterrichts, Toben in der Pause. Wenn geschwätzt wird, spricht der Lehrer Lampe leiser und leiser, um schließlich ganz zu verstummen. Wenn nur noch das Atmen der Kinder zu hören ist, brüllt Lampe in die Stille: »Das ist ungefähr das, was ich mir unter Ruhe vorstelle.« Danach wird der sogenannte Eckenanschluß der Tische geprobt; jeder Tisch muß genau im rechten Winkel und Ecke an Ecke zum anderen stehen. Die Bücher müssen, wenn Lampe es nicht ausdrücklich gestattet, vom Tisch verschwinden. Ebenso die Ellbogen. Wer die Hände in die Taschen steckt, wird gefragt, ob er Handschuhe braucht. Die Disziplinverstöße werden im sogenannten »Schülerbogen« – einer Personalakte, die über jeden Schüler angefertigt wird – festgehalten. Über den Schüler Pankert finden sich dort folgende Beschwerdebriefe der Lehrer an die Eltern: »Sein ganzes Betragen drückt Disziplinlosigkeit und Auflehnung aus . . . Außerdem war Pankert mehrfach schuldhaft in Schlägereien verwickelt. Wenn die Schlägereien nicht aufhören, werde ich seine Versetzung in eine andere Klasse beantragen.« Im Zeugnis, das den Schüler Pankert nur vorbehaltsweise versetzt, steht: »Disziplinlosigkeit und Faulheit, das sind die hervorstechendsten Eigenschaften des Schülers Pankert.«

In Gesprächen beklagte sich Lampe über die rohen Erziehungsmethoden von Pankerts Eltern. Aber am Ende weiß er sich auch nicht anders zu helfen, als an die Erziehungsautorität dieser Eltern zu appellieren. Besser solche Eltern, als keine. Daß Kinder froh sein müssen, wenn sie überhaupt Eltern haben, daß alles übrige dann vom guten Willen der Kinder abhängt, lernen sie auch aus dem Sozialkundebuch:

»Kinder vergessen manchmal, was ihre Eltern für sie tun.

Man sieht es häufig schon auf der Straße, ob eine Mutter an ihrem Kind eine Hilfe hat oder nicht. Wie denkst du darüber, wenn Kinder geringschätzig von ihren Eltern reden? Waisenkinder würden gern einmal dem Vater die Schuhe putzen oder der Mutter einholen. Überlege, wie das Leben ohne Vater und Mutter verlaufen würde.« (Aus: *Sehen, Beurteilen, Handeln*, Band 1.)

11 *Der Klassenlehrer*

Der Lehrer Lampe könnte, so wie er dasteht, in Westermanns Sprachbuch gezeichnet werden. Seine Schuhe sind blank, die Kleidung korrekt, und er hat eine Brille auf der Nase. In der Hand trägt er einen Zeigestock, in der Jackentasche einen Rotstift. Er sieht genauso aus, wie Eltern, nicht unbedingt Kinder, sich einen Volksschullehrer vorstellen. Wenn Klassenarbeiten geschrieben werden, liest er am liebsten Hölderlins Gedichte. Umso wütender schimpft er dann, wenn ihn ein schwätzender Schüler aus Hölderlins Gedanken reißt. Sein plötzlich vorschießender Zeigefinger, sein Dompteurblick, sein ewiger Rundgang reizen die Kinder zur Nachahmung. Ertappt er sie einmal dabei, sieht er sich plötzlich von dreißig zehnjährigen Lampes umringt, so wird er nicht an sich irre, sondern spielt seine Rolle mit größerem Nachdruck. Im Gespräch mit dritten beschimpft er die Kinder als Faulenzer, hoffnungslose Fälle und halbe Verbrecher. Man darf ihm aber nicht alles glauben, was er sagt. Jenseits der erlernten und offiziellen Verachtung der Kinder zeigt er im Unterricht eine Abhängigkeit von den Kindern, die seinem Karrierismus im Weg ist. Seine Sprache, seine Gesten, sein Gang sind durch die Kinder geprägt und begleiten ihn überallhin. Seine politische Einstellung verbietet es ihm, einen lebendigen und kritischen Begriff der Demokratie zu entwickeln. Dafür berichtet er über die Steinzeiten und Eiszeiten so, als spiele sich alles vor den Schulfenstern ab. Den Schneider von Ulm, der sich vom Münster stürzte, um zu beweisen, daß der Mensch fliegen könne, beschimpft er als einen Phantasten, der nicht auf die guten Ratschläge des Bischofs hören wollte. Das Gedicht selber trägt er mit so großer Einfühlung vor, daß die Kinder im Bischof den Lehrer erkennen und sich hinter seinem Rücken mit dem Schneider verbünden.

Mit einigem Widerwillen erkannte ich, daß von einem der reaktionärsten Lehrer für den praktischen Unterricht mehr zu lernen war als von seinen liberalen Kollegen. Die halbe Kritik an der hergebrachten Lehrerautorität verarbeiten diese lediglich zu einem schlechten Gewissen gegenüber den Kindern, das sie zwingt, alles mit Liebe zu versuchen. Mißtrauisch geworden gegen die Aufgabe, die Kinder in der Schule zu treuen Staatsbürgern zu machen, aber ebenso ängstlich, sie gegen Staat und Direktor

zu erziehen, überlassen sie die Kinder so weit wie möglich sich selbst. Schon durch eine gefälschte Unterschrift fühlen sie sich dann persönlich betrogen und rächen sich durch unverhältnismäßig hohe Strafen. Für solche Widersprüche haben die Kinder ein genaues Gefühl. Die größere Nachgiebigkeit dieser Lehrer behandeln sie als Schwäche, die sie ausnützen müssen. Der Unterricht erschöpft sich in immer neuen Versuchen, die Machtfrage zu klären. Da diese Lehrer lediglich ihre Einstellung zum Unterricht ändern, ohne die materielle Basis der alten Unterrichtsdisziplin – hohe Klassenfrequenzen, Unterrichtsinhalte, Schulbücher, Klassenlage der Kinder, eigene Ausbildung – anzutasten, werden sie durch die Kinder immer mehr in die Enge getrieben und können sich schließlich nur noch durch den Appell an die Eltern und den Direktor behaupten. Der autoritäre Unterricht des Lehrers Lampe dagegen funktioniert in der Klassenschule. Die Altertümlichkeit seiner Methoden verteidigt er mit dem Stolz eines Mannes, der seine auf der Hochschule erworbenen Illusionen durch die Erfahrung an der Schule hat korrigieren lassen. »Pädagogik«, sagt Lampe, »ist ein Geschäft. Ich liebe die Kinder nicht, ich achte sie. Das ist besser. Wenn sie Mitleid verlangen, ich habe keines. Das ist Quatsch, das gibt es nicht.«

12 *Beispiel eines revolutionären Lehrers*

Wenn der Lehrer Braune die Schule betritt, umringt ihn sofort eine Schar von Kindern, hängt sich an seine Arme, klettert auf seine Schultern, zupft ihn am Bart. Braune ist Klassenlehrer der zweiten Klasse. Zu Beginn des Unterrichts erzählt er, um die Kinder zum Zuhören zu bringen, eine einleitende Geschichte über den Unterrichtsgegenstand. Zum Beispiel über den Magneten, den er heute den Kindern vorführen will. Er verteilt die Magneten an die Kinder und fordert sie auf, ihre Wirkung an Heftklammern, Münzen, Spangen und Ringen auszuprobieren. Die Kindern fangen sofort an zu toben, in der Klasse hin und her zu rennen, Magneten gegen Füller zu tauschen. Braune läßt es sie eine Weile treiben, dann verschafft er sich langsam Gehör. Wenn es ihm nach mehreren Versuchen nicht gelingt, verhängt er Strafen: Kinder, die sich schlagen, setzt er auseinander, er droht, die Magneten wieder wegzunehmen, wenn die Kinder damit kein ernsthaftes Experiment anstellen, er verspricht eine Geschichte, die er dann nicht erzählt. Grundsätzlich entwickelt er die Mittel, um Ruhe zu schaffen, aus dem Zusammenhang des Unterrichts; jede Strafe wird begründet und ist eine Art Erfindung, es gibt keine feststehenden, vom jeweiligen Unterricht abgelösten Strafen.
Die Kinder sollen mit dem Magneten experimentieren. Einer läßt damit auf einer Stuhllehne eine Heftklammer hin und her sausen. Die Szene be-

kommt einen Titel: Ich fliege zum Mond. Ein anderer inszeniert mit zwei Heftklammern und zwei hinter der Stuhllehne geführten Magneten einen Autounfall. Ein besonders gelungener Versuch wird auf der Tafel nachgezeichnet und dann verbalisiert: »Peter hat den Magneten hinter die Stuhllehne gehalten . . .« Einige Kinder fangen an zu singen: Wenn der Topf aber nu ein Loch hat, lieber August, lieber August. Andere Kinder sind auf Bänke und Tische gestiegen und lesen im Chor, was Peter an die Tafel schreibt. Da der Lehrer die Unruhe der Kinder nicht prinzipiell als Störung auffaßt, ihre Äußerung als Bedingung einer echten Konzentration in den Unterricht einbezieht, wird die Disziplin zu einer immer neuen Entscheidung der Kinder für den Unterricht.

Häufig und in vielen Variationen benutzt Braune die Methode, die sonst nur in Vorschulklassen angewendet und für höhere Klassen meist als zu kindlich verworfen wird. Wenn ein Aufsatz geschrieben wird, läßt er die Kinder nicht über Erlebnisse, die sie allein und vor langer Zeit gemacht haben, schreiben, etwa »Mein schönstes Ferienerlebnis«. Er organisiert zunächst eine gemeinsame Erfahrung der Klasse, zum Beispiel die Besichtigung der Pädagogischen Hochschule oder der Siedlung. In der Schule bereitet er die Kinder darauf vor, was sie sehen werden. Er erklärt in allen Einzelheiten die Bedeutung der verschiedenen Häuser und Hörsäle, die Mensa, die Bibliothek, die Parolen an den Wänden, die Bedeutung von Hammer und Sichel, was mit »Proletariat« und »Kulturrevolution« gemeint ist. Während der Exkursion macht sich ein Teil der Klasse selbständig und untersucht den Bunker, der halbverfallen auf dem PH-Gelände steht. Es bildet sich eine Bunkerbande, die sich für den Nachmittag verabredet. Am nächsten Tag erzählen die Kinder, was sie von der Besichtigung behalten haben, welche Eindrücke sie am meisten beschäftigt haben. Der Bericht der Bunkerbande findet den meisten Beifall. Nun schreibt Braune einen Aufsatzanfang an die Tafel: »Tom und Betty entdeckten die zwei Schreibmaschinen im Bunkerzimmer. Da quietschte die Eisentür . . .« Die Kinder sollen aus diesen Sätzen eine Geschichte entwickeln. In der Besprechung der Aufsätze wird untersucht, ob die Geschichte den gemeinsamen Erfahrungen der Kinder oder einer denkbaren Erfahrung entspricht. Die Kinder haben es leicht, die Aufsätze zu beurteilen, weil sie die Kriterien des Urteils aus einer kollektiven Erfahrung holen können.

Um die Wirklichkeitsvorstellungen, die die Kinder schon haben, um die körperlichen Ausdrucksformen dieser Vorstellungen in den Unterricht einzubeziehen, veranstaltet Braune Rollenspiele. Die Kinder dürfen bestimmen, welche Szenen sie spielen wollen. Fast immer spielen sie reale Situationen, die ihr Leben ausmachen; seltener vorgestellte und erfundene: Vater, Mutter, Kind, Schule, Bankräuber, Hänsel und Gretel, Frankenstein, Wildwest. Dabei kommen nicht einfache Wiederspiegelungen der

Realität zustande. Reale Konfliktsituationen werden auf ihren gestischen Charakter reduziert, die Reduktionen dienen dazu, jeweils den Punkt des Widerspruchs zwischen den Bedürfnissen der Kinder und der Realität herauszuarbeiten. In der Szene »Schule« spielt zum Beispiel der Unterrichtsstoff eine ganz geringe Rolle. Der Schauspieler-Lehrer reduziert den Unterricht auf die Unterdrückungsmaßnahmen, die den Lernprozeß in der Schule üblicherweise begleiten. Er läßt die Schüler in einem fort aufstehen, sich hinsetzen, stellt sie in die Ecke, zieht sie an den Ohren, macht Eintragungen ins Klassenbuch, holt den Direktor. Die Schauspieler-Kinder achten darauf, daß sie, auch wenn sie Ohrfeigen bekommen, nicht aus der Rolle des Schülers fallen. Für die Pause gibt der Lehrer die Anweisung: Toben! Die Kinder trampeln zwei Minuten auf den Boden, das genügt zur Darstellung der Pause. Sie verabreden einen Chor: Der Lehrer ist doof, der Lehrer ist doof. Es bleibt offen, ob die Schadenfreude der zuschauenden Kinder dem darstellenden oder dem dargestellten Lehrer gilt. Nach einiger Zeit greift der Lehrer Braune in das Spiel ein, läßt die Kinder einzelne Konfliktsituationen noch einmal spielen und veranlaßt sie, verschiedene Lösungen auszuprobieren. Im Spiel befreien sich die Kinder von erfahrenen Unterdrückungen – auch von den notwendigen – und entwickeln die Phantasie für neue Verhaltensweisen.

Die Szene Vater, Mutter, Kind findet im Sitzen statt. Es wird kein Wort gesprochen. Die Mutter macht eine Bewegung des Strickens, der Vater liest Zeitung. Die Handlung beginnt damit, daß der Vater dem Sohn unvermittelt eine knallt. Der Sohn tritt dem Vater ans Schienbein. Der Vater antwortet mit einer neuen Ohrfeige. Die zuschauenden Kinder fordern die Mutter auf, einzugreifen. Sie steht auf und ohrfeigt den Sohn. Nun nimmt sich der Vater die Mutter vor und dreht sie an der Nase. Der Sohn ergreift den Stuhl und schlägt ihn dem Vater auf den Kopf. Der Vater zieht den Sohn und die Mutter an den Haaren. Die Szene muß abgebrochen werden, da aus der gespielten Schlägerei allmählich eine ernste wird.

Bei der Szene: ein Rauschgifthändler trifft sich in einer Matrosenkneipe mit einem Süchtigen, wissen die Beteiligten nicht, wer welche Rolle spielt. Jedes Kind hat ein Los gezogen und muß durch sein Spiel dem anderen zu verstehen geben, welche Rolle es übernommen hat. Spielend und interpretierend bringen die Kinder ihre Vorstellungen vom Süchtigen, vom Matrosen, vom Rauschgifthändler zum Ausdruck. Danach wird das Spiel kritisiert, überprüft, wo die Vorstellungen der Kinder herkommen, ob sie richtig oder falsch sind. Dann werden die dargestellten Figuren charakterisiert: »Den Matrosen erkenne ich an seinem schweren Gang. Er muß viel trinken, weil er lange keine Frau gesehen hat . . . Den Süchtigen erkenne ich . . .« Der Lernvorgang, der sich so entwickelt, verbindet intel-

lektuelles mit körperlichem Lernen. Die Sätze werden mit den Gesten verknüpft, in den Sätzen bleiben die Gesten sichtbar. Die motorischen Energien der Kinder und die schon vorhandenen Vorstellungen von der Wirklichkeit werden durch den Lernvorgang nicht unterdrückt, sie werden zur Anschauung gebracht und brauchbar gemacht als Material neuer, kollektiv entwickelter Begriffe. Das Lernen wird Gegenstand der eigenen Produktion.

Kurz bevor mein Praktikum endete, fand eine Lehrerversammlung statt, die sich mit dem Unterricht des Lehrers Braune beschäftigte. Braune sollte sich verteidigen: Er habe die Kinder eine Stunde lang im Schneidersitz sitzen lassen, die Eltern hätten über Muskelkater geklagt. Ob es zutreffe, daß die Schüler seiner Klasse in seiner Anwesenheit auf Tische und Bänke stiegen? Ob er sich tatsächlich von den Schülern an den Ohren ziehen lasse? Es seien ja seine Ohren, aber wer garantiere, daß nicht einer seiner Schüler eines Tages einem anderen Lehrer ans Ohr springt! Das Guitarrespielen und Singen jeden Morgen irritiere die Schüler der anderen Klassen. Ob es wahr sei, daß er die sozial benachteiligten Kinder vor der Klasse bloßstelle, indem er sie auffordere, genaue Beschreibungen ihrer Wohnverhältnisse und der Tätigkeit und des Verdienstes ihrer Eltern zu geben?

Informationen zur Zeit.
In der Fischer Bücherei.

Hans Jürgen Haug/
Hubert Maessen
Was wollen die Lehrlinge?
Band 1186 DM 4.80
Der Protest der Lehrlinge hat eine neue Bewegung ausgelöst. In diesem Buch werden die Motive untersucht und die Ansätze zu einer Strategie der Lehrlingsbewegung formuliert. (Originalausg.)

Schülerladen Rote Freiheit
Analysen Protokolle Dokumente
Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin
Band 1147 DM 6.80

Urs Jaeggi
Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik
Band 1014 DM 3.80

Bobby Seale
Wir fordern Freiheit
Der Kampf der Black Panther
Band 1198 DM 6.80
Deutsche Erstausgabe

Heinz Grossmann (Hrsg.)
Bürgerinitiativen
Schritte zur Veränderung?
Band 1233 DM 3.80

Reihe Fischer

Lutz Lehmann
Klagen über Lehrer F. und andere Schulbeispiele autoritärer Tradition
Eugen Mahler
Psychische Konflikte und Hochschulstruktur Gruppenprotokolle
Karl-Hermann Flach
Noch eine Chance für die Liberalen oder Die Zukunft der Freiheit
Eine Streitschrift
brosch. je DM 6.-

Eine Reihe, die aus der Reihe fällt

Die neue Taschenbuch-Reihe

Sammlung Luchterhand

Diese Reihe ist im Belletristischen auf der Höhe der Zeit und im Kritischen äußerst fortschrittlich: dies aber nicht als eine der vielen peripheren Erscheinungen modischer Orientierung, sondern im Grundsätzlichen wissenschaftlich und solid.
Heinz Ludwig Arnold, Hessischer Rundfunk

Im ersten Halbjahr 1971 erscheinen folgende Titel:

Band 15 Februar 1971

H.C. Artmann das suchen nach dem gestrigen tag

oder schnee auf einem heißen brotwecken. Eintragungen eines bizarren Liebhabers.
DM 4,80

Band 16 Februar 1971

Eric J. Hobsbawm Sozialrebellen

Archaische Sozialbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert.
Ungekürzte Sonderausgabe. DM 9,80

Band 18 Februar 1971

H.C.F. Mansilla Faschismus und eindimensionale Gesellschaft

DM 9,80

Band 19 Februar 1971

Helga Gallas Marxistische Literaturtheorie

Kontroversen im Bund proletarisch-revolutionärer Schriftsteller, collection alternative, herausgegeben von Hildegard Brenner, Band 1.
DM 9,80

Band 17 April 1971

Eugène Ionesco Der Schlamm/ Das große Massakerspiel

Zwei Stücke. Aus dem Französischen von Peter Gaus und Lore Kornell. Mit einer Dokumentation.
DM 7,80

Band 20 April 1971

Alexander Solschenizyn Nemow und das Flittchen

Theaterstück.
Aus dem Russischen von Gisela Drohla.
DM 4,80

Band 21 April 1971

Georg Lukács Die Seele und die Formen

Essays. DM 9,80

Band 22 April 1971

Hannes Heer Das Ende des Reformismus

Zur Politik der sozialdemokratischen Gewerkschaften 1930–1933. DM 7,80

Band 23 April 1971

Adrian Hsia Die chinesische Kulturrevolution

Widersprüche in der chinesischen Gesellschaft.
DM 9,80

Band 29 April 1971

Hans G Helms/ Jörn Janssen Kapitalistischer Städtebau

Ungekürzte Sonderausgabe. DM 7,80

Band 24 Juni 1971

Kurt Marti Abratzky oder Die kleine Brockhütte

Nachträge zur weiteren Förderung unseres Wissens.
Lexikon in einem Band
DM 4,80

Band 25 Juni 1971

Jürgen Habermas Strukturwandel der Öffentlichkeit

Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft.
Ungekürzte Sonderausgabe. DM 9,80

Band 26 Juni 1971

Miguel Angel Asturias Weekend in Guatemala

Acht Novellen.
Deutsch von Lene Klein.
DM 9,80

Band 27 Juni 1971

Michael Scharang Zur Emanzipation der Kunst

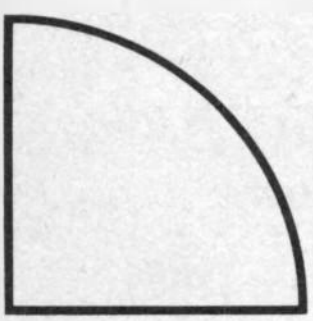
Essays. DM 4,80

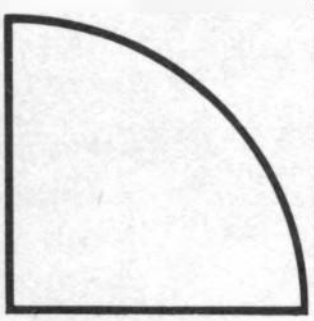
Band 30 Juni 1971

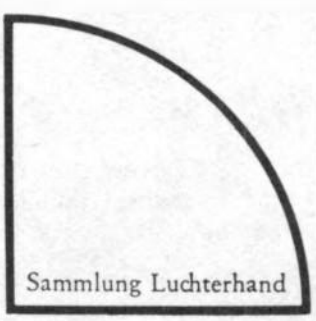
Jean-Paul Sartre Intellektuelle in der Revolution

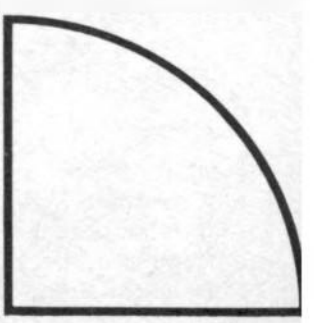
Deutsch von H. v. Nussbaum. DM 7,80

Ausführliche Verzeichnisse der »Sammlung Luchterhand« erhalten sie in Ihrer Buchhandlung.









Klaus-Dieter Mende und Helga Thomas
Die Schulsysteme der DDR und der Bundesrepublik
Erika Runge
Schüler, Lehrer, Schulen.
Tonbänder aus dem Bezirk Rostock

Wir haben die Aussagen von Schülern und Lehrern aus dem Bezirk Rostock, die Erika Runge im Herbst 1970 auf Band genommen hat, an den sachlich entsprechenden Stellen in den Systemvergleich der beiden Autoren aus dem Berliner Institut für Bildungsforschung aufgenommen. Diese Zeugnisse, die durch Petitsatz kenntlich gemacht worden sind, lassen, über die systematische Analyse hinaus, Rückschlüsse auf das Selbstverständnis zu, aus dem heraus in der DDR gearbeitet wird.

Die Redaktion

Das Bildungswesen der DDR war über zwei Jahrzehnte lang vorwiegend ein Gegenstand für pädagogisch spezialisierte »Ostexperten«. Das Schreckbild, das solche Leute an die Wand malten, diente in der bildungspolitischen Öffentlichkeit eher als Präventiv gegen jeden Versuch, die traditionelle hierarchische Struktur des Bildungswesens abzubauen. »Kommunistische Einheitsschule« war das Zauberwort, das auch noch die harmlosesten Reformpläne zu diskreditieren half; so geschehen selbst dem gewiß nicht umstürzlerischen »Rahmenplan« des Deutschen Ausschusses von 1959, in dem eine zweijährige Förderstufe zwischen Primar- und Sekundarschulwesen vorgeschlagen wurde, und das nicht einmal für alle Typen weiterführender Schulen. Diese Situation hat sich in den letzten Jahren etwas verändert, seit auch in der BRD die Einsicht um sich griff, daß das bestehende Schul- und Ausbildungssystem selbst den eigenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Ansprüchen gegenüber nicht sehr effektiv ist und in der DDR eine zunehmende Differenzierung der Schul- und Unterrichtsorganisation die frühere Einheitsschule ablöst, die im übrigen nie der monolithische Block war, als der sie häufig mangels genauerer Kenntnis und aufgrund ideologischer Abwehr angesehen wurde.

Die Bundesregierung hat schon in ihrem Bildungsplanungsbericht von 1967[1] eine kurze Darstellung der Entwicklung des Bildungswesens der DDR aufgenommen; 1969 erschien als gemeinsame Arbeit des Bundesministers für gesamtdeutsche Fragen und des Bundesministers des Inneren eine *Vergleichende Darstellung des Bildungswesens im geteilten Deutschland*[2]. Ein weiterer Vergleich ist in Zusammenhang mit dem Regierungs-

bericht über die Lage der Nation erstellt worden. Auch der Deutsche Bildungsrat zog bei seinen Reformüberlegungen u. a. auch Teilentwicklungen im Schulwesen der DDR heran.
Die genannten Vergleiche und viele andere Berichte über die DDR gehen in der Regel aus von der These, daß das Schulwesen beider Staaten vor den gleichen Aufgaben stehe, den Notwendigkeiten der »modernen Industriegesellschaft« mit ähnlichen Anforderungen an die Höherqualifikation aller, an eine breitgestreute Begabungsförderung ebenso wie an die Auslese der Besten, an berufliche Disponibilität und eine umfassende Weiterbildung. Die Entwicklung des Schulwesens in der DDR und die neuesten Reformpläne in der BRD lassen in der Tat auf weiten Bereichen der Struktur, der Differenzierung des Unterrichts, der Curriculumentwicklung, der Berufsausbildung ähnliche Fragestellungen und Lösungsansätze sichtbar werden, Phänomene, die häufig als Annäherung der Systeme auf der gemeinsamen Basis industriegesellschaftlicher Tendenzen interpretiert werden. Weder auf die Inhalte und Funktion dieser Interpretation noch auf ihre heftige und – soweit es die gesellschaftspolitische Komponente betrifft – auch berechtigte Abwehr seitens der DDR kann hier eingegangen werden. In diesem Bericht sollen vielmehr erheblich bescheidener die Entwicklungen einiger Bereiche des Bildungswesens der DDR vor dem Hintergrund des Schulwesens der BRD skizziert werden. Im Rahmen des Vergleichs wird dabei der Darstellung des berufsbildenden Schulwesens in der BRD größere Aufmerksamkeit geschenkt als der des allgemeinbildenden Schulwesens und seiner Reformtendenzen, da die Kenntnis letzterer wohl am ehesten vorausgesetzt werden kann.

1. Zur Geschichte des Schulwesens in der DDR

Einige Hinweise zur Entwicklung des Schulwesens in der DDR seit 1945 sollen nur kurz andeuten, daß es sich hier um eine frühzeitig einsetzende und – wenn auch mit Schwankungen – kontinuierliche Reformplanung handelt, bei der das Bildungswesen von Anfang an als einer der wichtigsten Bereiche der »Infrastruktur« eines Landes behandelt und nicht, wie in der BRD, gleichsam reaktiv längst überfälligen Anforderungen angepaßt wurde.
Mit dem »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule«[3] vom Jahre 1946 wurde, parallel zu ökonomischen und politischen Reformen, die Grundlage für eine einheitliche Entwicklung des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule geschaffen. Zu den vorrangigen Gesichtspunkten der Reformdiskussion, die damals noch von einer Vielzahl »bürgerlicher« Pädagogen aus der Reformbewegung der zwanziger Jahre

unterstützt wurde, gehörte der dringende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, um einen raschen Wiederaufbau der Wirtschaft zu ermöglichen, und die gesellschaftspolitische Absicht, das Bildungswesen zu demokratisieren, soziale Gerechtigkeit in den Ausbildungsmöglichkeiten zu realisieren. Aus dieser Grundkonzeption entstand die 8jährige allgemeine Grundschule, an die sich als Oberstufe die 4jährige, in die herkömmlichen gymnasialen Zweige gegliederte Oberschule, Berufs-, Fachschulen und andere Institutionen zur Erlangung der Hochschulreife anschlossen. In den ersten Jahren der Nachkriegszeit war auch die obligatorische 8jährige Grundschule nicht völlig undifferenziert. Im 7. und 8. Schuljahr waren zusätzliche wahlfreie Kurse in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und Naturwissenschaften vorgesehen; in Thüringen – wohl ein Erbe der Reformpädagogik – war eine solche Differenzierung schon im 5. und 6. Schuljahr möglich. Die Auseinandersetzung um diese Kern-Kurs-Differenzierung zeigt, daß ihr späterer Abbau nicht ausschließlich auf die politische Konsolidierung der SED als führender Kraft und die stärkere Angleichung an das sowjetische Bildungswesen seit Gründung der DDR zurückzuführen ist. Die Kurse dienten häufig statt einer differenzierten Begabungsförderung aller Schüler eher der Vorbereitung einer Minderheit auf die Oberschulen, eine soziale Umstrukturierung der Oberschulpopulation wurde nicht in dem gewünschten Ausmaß erreicht. 1950 hatte sich der Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder in den Oberschulen erst auf etwa 34% erhöht[4], geplant war eine der Sozialstruktur der Bevölkerung entsprechende Verteilung auf den weiterführenden Ausbildungsstufen. Die Auseinandersetzung um eine gemeinsame, aber doch differenzierte Schule für alle Schüler oder eine undifferenzierte, gleichsam klassenlose Einheitsschule ist auch deshalb von besonderem Interesse, weil hier zwei Hauptkomponenten sichtbar werden, die auch die Schulreformdiskussion in anderen Ländern bis heute bestimmen: das egalitäre Moment, das auf eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit mit hinausgeschobener Differenzierung – die immer auch eine Form der Auslese impliziert – der Ausbildungsgänge zielte, und die ökonomisch orientierte Argumentation, von der aus früher einsetzende gezielte Fördermaßnahmen befürwortet wurden – in der Regel ungeachtet der Frage nach der größeren Effektivität beider Schulformen bzw. der Möglichkeit, sie zu überprüfen. In der DDR konnte sich die egalitäre Zielsetzung durchsetzen, da aufgrund der veränderten politischen Machtverhältnisse die Schulpolitik Teil einer gleichgerichteten Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik geworden war. Entsprechende Reformansätze zur Verlängerung der allgemeinen Grundschule, die es unmittelbar nach 1945 auch in den Westzonen gegeben hatte, fielen dagegen den bald einsetzenden restaurativen Gesellschaftstendenzen zum Opfer.

Der raschen Umstrukturierung der Führungsschicht und dem wirtschaftlichen Wiederaufbau dienten in der Folgezeit in der DDR auch eine Reihe weiterer schulpolitischer Maßnahmen. »Arbeiter- und Bauernfakultäten« entstanden, in denen Absolventen der Grundschule die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ermöglicht werden sollte; bei der Zulassung zu den Oberschulen wurden neben Leistungskriterien auch die soziale Herkunft berücksichtigt, Arbeiter- und Bauernkinder z. T. bevorzugt zugelassen; die Landschulreform wurde mit der Einrichtung von Zentralschulen zügig vorangetrieben. Die Zahl der einklassigen Schulen sank von 1874 im Jahre 1947 auf 23 im Jahre 1957, einen Anteil von nur noch 0,2% an der Gesamtzahl der Grundschulen.[5] Seit dem Schuljahr 1952/53 galten für Stadt- und Landschulen dieselben Stundentafeln mit Russisch als erster Fremdsprache ab Klasse 5 und einem gefächerten naturwissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen der Grundschule.

1951 wurden als zusätzlicher Schultyp nach sowjetischem Muster Zehnklassenschulen eingeführt, die vornehmlich der vorbereitenden Ausbildung mittlerer technischer Kräfte dienen und die ihre Schüler hauptsächlich aus Arbeiter- und Bauernfamilien rekrutieren sollten. Mitte der fünfziger Jahre war nach einigen weiteren Reorganisationsplänen und ihrer Rücknahme schließlich der verstärkte Ausbau dieser 10jährigen Mittelschulen vorgesehen, die ab 1965 obligatorisch sein sollten.

Mit dem »Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR«[6] vom Dezember 1959 wurde eine weitere Phase der Reorganisation des Schulwesens eingeleitet. Eine zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule wurde zur Pflichtschule für alle Schüler erklärt, undifferenziert bis zur letzten Klasse, abgesehen von Landwirtschafts- und Industrievarianten des polytechnischen Unterrichts, der das wichtigste Kennzeichen der neuen Schule bildete. In der Reform von 1959 scheinen vor allem ökonomische Gesichtspunkte den Vorrang gehabt zu haben: die Höherqualifikation aller Schüler, ohne die die ehrgeizigen langfristigen Wirtschaftsplanungen nicht realisierbar schienen. Schul- und Wirtschaftsplanung sind seit diesem Zeitpunkt direkt aufeinander bezogen. Das neue Schulgesetz und die ebenfalls 1959 erlassene Schulordnung enthielt Bestimmungen für die Betriebe, ebenso wie im Gesetz über den Siebenjahrplan vom Oktober 1959 Forderungen an das Bildungswesen gestellt wurden.[7]

Neben der 10klassigen Oberschule blieben die 4jährigen Oberschulen, jetzt Erweiterte Oberschulen genannt, bestehen. Der Hauptweg zum Hochschulstudium sollte allerdings über die 10klassige Oberschule, Berufsausbildung, Berufs-, Fach- und Abendschulen führen, analog zu entsprechenden Reformen des Schulwesens in der UdSSR.

Mit dem »Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem«[8]

vom Februar 1965, Grundlage der gegenwärtigen Entwicklung, wurde die geplante Professionalisierung des Schulwesens wieder modifiziert, die 10jährige Oberschule zur generellen Regelschule erklärt; der Übergang in die Erweiterte Oberschule nach einer Übergangszeit mit Zwischenlösungen soll jetzt nach Abschluß der ersten 10 Klassen erfolgen. Gesetzlich fixiert wurden ebenfalls Spezialschulen zur Förderung besonderer Begabungen und die Möglichkeit interner Differenzierungen auch innerhalb der allgemeinen 10klassigen Oberschule. Das Bildungsgesetz von 1965 steht im Zusammenhang der auf dem VI. Parteitag der SED vom Januar 1963 beschlossenen Phase des »umfassenden Aufbaus des Sozialismus«. Es wurde gründlich vorbereitet in einer Staatlichen Kommission beim Ministerrat, deren stärkste Gruppe Vertreter wissenschaftlicher Disziplinen, besonders wirtschaftswissenschaftlicher, technischer und ökonomischer Fachgebiete stellten. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen wurde zur Vorbereitung durchgeführt, der Gesetzesentwurf in Form von »Grundsätzen für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems«[9] schließlich in der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt. Grundprinzip der neuen Schule sollte sein, durch erhöhte Anforderungen an die Leistungen aller Schüler vom Kindergarten an das Ausbildungsniveau – und damit die volkswirtschaftliche Produktivität – zu steigern ebenso wie spezielle Begabungen frühzeitig für die Wirtschaftszweige zu fördern, die in Zukunft vorrangig entwickelt werden sollten. Die Definition von »Allgemeinbildung«, unter der vor allem »feste und anwendungsbereite Grundkenntnisse in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Technik und der Ökonomie, die zur Beherrschung hochentwickelter Produktionsprozesse erforderlich sind«[10], verstanden wurden, verdeutlicht, daß selbst mit zunehmender Differenzierung der Bildungswege von einem einheitlichen Bildungssystem gesprochen wird, vor allem, da ein stufenförmiger Aufbau der Lehrinhalte die verschiedenen Strukturformen verklammern soll.

2. Struktur und Inhalte des allgemeinbildenden Schulwesens in der DDR und in der BRD

2.1. Der Aufbau des allgemeinbildenden Schulwesens

Im Gegensatz zu dem bisher noch bestehenden Bildungssystem der BRD stellt das Bildungswesen der DDR ein einheitliches Konzept vom Kindergarten bis zur Hochschule dar.

Kindergärten (für Kinder ab 3 Jahren) galten schon seit dem Schulgesetz von 1946 als Vorstufe der allgemeinen Grundschule und wurden seither systematisch ausgebaut, ihr Besuch allerdings nicht für verpflichtend er-

klärt. Ebenso wie für die allgemeinbildenden Schulen erläßt das Ministerium für Volksbildung einheitliche Grundsätze für die Arbeit in den Kindergärten. Mit dem Aufschwung der Entwicklungs- und Begabungspsychologie etwa seit Beginn der sechziger Jahre und der Entwicklung eines differenzierteren Verständnisses über das Verhältnis von Anlage- und Umweltfaktoren im Sozialisationsprozeß ist auch ein Wandel in der Funktion der vorschulischen Erziehung zu beobachten. Der Leistungsgesichtspunkt, der vormals die Kindergärten ebenso wie die Schulen bestimmte, tritt zurück hinter der Funktion, die Kinder allmählich, durch spontanes und strukturiertes Spiel, an systematisches Lernen in der Gruppe heranzuführen. Spracherwerb, Entwicklung des mathematisch-logischen Denkens und Rollenspielen gehören zu den wichtigsten Komponenten der Kindergartenprogramme.[11]

Wir sind seit 1969 ein Dauerkindergarten geworden, das heißt, daß wir exakt, kontinuierlich nach einem Bildungs- und Erziehungsplan arbeiten. Danach wird ein 14-Tages-Plan aufgestellt und dann die täglichen Beschäftigungen eben durchgeführt. Vormittags zwei Beschäftigungen für 20 Minuten, 10 Minuten Pause so zwischendurch, also schon eine direkte Stoffvermittlung wie in der Schule. Das nennt man ja auch direktes Lernen. Ich kann vielleicht einige Gebiete sagen, das ist gruppenmäßig aufgeteilt, wenn wir die ältere Gruppe nehmen, da haben wir Musik, dann eine Konstruktion, das ist aufgeteilt in Bauen und Kunstgestaltung, wo die Kinder eben die Technik beherrschen, mit Pinsel und Stift umzugehen. Dann Vergleichen von Mengen, also regelrecht bewußt erkennen. Sie müssen Mengen darstellen können, nicht einfach eins, zwei, drei zählen, das darf, davon sind wir abgegangen. Literatur, also das heißt Spracherziehung, Muttersprache im Kindergarten. Das geht über Märchen, Gedichte, Erzählungen, Bildbetrachtung, wie die Kinder dann eben etwas wiedergeben, damit sie einen richtigen Satzaufbau lernen. Dann werden sie mit der Natur bekannt gemacht, das ist anundfürsich ein sehr umfangreiches Gebiet, und mit dem Gebiet Gesellschaft. Gesellschaft, das ist ja unsere gesamte Umwelt, vor allem die arbeitenden Menschen und die Arbeitsgegenstände und die ganze Entwicklung der Arbeit. Dazu gehört dann eben auch noch Feste feiern usw. Wenn mal eine Beschäftigung ausfällt, dann ist was los! Die sind so dran gewöhnt, das ist der rhythmische Tagesablauf, der gehört eben dazu.
Genauso das Spiel, das ist den ganzen Tag hindurch geplant, eine bestimmte Zeit bis abends. Hauptsächlich haben wir im Augenblick Rollenspiele, sie spiegeln das wieder, was sie in ihrer Umwelt gesehen und wahrgenommen haben. Und was nicht, das ist eben unsere Aufgabe zu entwickeln. Beobachtungsgänge im Konsum, wie wiegt die Verkäuferin ab, was muß die Kundin tun, sie muß erst bezahlen, dann das Einpacken und dann die Verwendung zu Hause. Dann gehen sie, ja, spielen sie Familie oder Kindergarten, Baustelle, Post spielen sie bei uns schon. Natürlich gibt es ein freies Spiel, man muß aber erkennen, was die Kinder spielen wollen und dann kann man indirekt ja auf die Kinder einwirken, sich ein Ziel stellen: Das und das willst du trotzdem erreichen um eben das Spiel doch zu lenken. Ich kann Ihnen nur sagen, daß ich, ich hatte mich mal mit bürgerlicher Psychologie und Pädagogik beschäftigt, also wie war das, da wurde gesagt, daß das Kind sich Fähigkeiten im Spiel erwirbt ohne Einwirkung des Erziehers. Aber das wird von der marxistischen Pädagogik verneint. Ohne Lenkung kann das Kind sich keine Erfahrungen und Kenntnisse, also der Umwelt entsprechend, erwerben, das ist einfach nicht möglich.

Wir haben Elternversammlungen und ein Elternaktiv, wo wir darüber beraten, wie und was wir machen. Und die Grundlage ist ja immer die Vorbereitung auf die Schule. Der Bildungs- und Erziehungsplan ist genauso für den Kindergarten auf dem Lande wie in der Stadt. Da gibt es keinen Unterschied. Wenn neue Gesetze kommen, dann sind die genauso für den Landkindergarten wie in der Stadt. Und im Augenblick haben wir eine Hinweisung, Arbeiterkinder besonders zu fördern. Wir hatten neulich eine Auswertung, daß sich das in diesen 3 Monaten unheimlich, also enorm gestiegen ist, seitdem die Arbeiterkinder mehr gefördert werden. Es wird im Kindergarten mehr individuell mit ihnen gearbeitet, sie werden eben doch mehr in Anspruch genommen, und sind dann den Kindern der Intelligenz ohne weiteres angepaßt. Ich möchte sagen, durch das entwickelte gesellschaftliche System, das wir schon haben, ist es erforderlich durch die weitere Perspektive, wollen wir mal sagen: Nach 15 Jahren müssen soundsoviel Professoren neu in die Wissenschaft einsteigen. Da kann man nun nicht sagen: die kommen aus der Intelligenz oder die kommen aus der Arbeiterklasse. Das ist schon Aufgabe des Kindergartens, hier drauf einzuwirken, ob das nun ein Intelligenzkind oder ein Bauernkind ist, das spielt keine Rolle. Diese weitere Perspektive haben wir alle vor Augen, und darauf müssen wir aufbauen. Stadt und Land, das ist nicht getrennt, Volksbildung läuft unter einem Namen.

Die bisherigen Erfolge des Schulwesens der DDR hinsichtlich einer sozialen Umverteilung der Bildungschancen beruhten weitgehend auf der Verlängerung der allgemeinen Schulzeit, auf Maßnahmen einer ›positiven Diskriminierung‹ von Arbeiter- und Bauernkindern und nicht zuletzt auf dem generellen Leistungsdruck, der die Schule ebenso wie alle anderen Gesellschaftsbereiche bestimmte. Direkte kompensatorische Erziehungsarbeit für bestimmte Gesellschaftsgruppen wurde weniger geleistet. Damit mag zusammenhängen, daß bei Vorrangigkeit von Leistungskriterien gegenüber sozialen Auslesekriterien auch der Anteil der Arbeiterkinder in den Oberschulen und Universitäten zurückging. Mit der neuen Vorschulkonzeption könnte auch in diesem Bereich ein wesentlicher Fortschritt erzielt werden.

1968 besuchten bereits über $^2/_3$ der 3-6jährigen Kinder in der DDR Kindergärten oder Kinderwochenheime; 1969 knapp über 70% dieser Altersgruppe, ein Prozentsatz, der in der BRD nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970[12] bis 1980 erreicht sein könnte (hier allerdings für die 3-4jährigen), während gegenwärtig etwa nur für $^1/_3$ der 3-6jährigen Kindergartenplätze zur Verfügung stehen.

Ich finde, die Nestwärme oder die Liebe zum Kind ist nicht eine Frage der Quantität, sondern der Qualität. Und nicht die erziehen am besten, die stundenlang predigen oder bevormunden oder dirigieren, sondern die entsprechend dem Alter des Kindes die Selbständigkeit und das eigene Reagieren auch in gewissen Situationen angewöhnen und anerziehen. Und das, glaube ich, kann in der Gemeinschaft nur gelöst werden und nicht individuell zu Hause. Wir waren hier in Lütten-Klein vor kurzem erst in einer Kinderkrippe, und wenn man das schon sieht, wie systematisch der Erziehungsplan und der Bildungsplan sogar für dieses Alter vorgesehen ist, daß sie also eine gewisse Zeitlang wissenschaftlich ermittelte Bewegungen mit den Kindern üben, gewisse gymnastische Übungen durchführen, daß der Körper eben an gewisse Funktionen gewöhnt wird. Wie

dann praktisch schon Kinder in so einem Laufgitter sich durchsetzen müssen, wie sie gemeinsam schon vom ersten Tag an, wo sie selbständig mal ein Spielzeug in die Hände nehmen, sich dann gewöhnen, mit anderen Kindern zusammenzusein – das kann ja in den Familien nur in dem Seltensfalle, wenn's Zwillinge oder Drillinge sind, ermöglicht werden. Auch das führt wirklich zu großen Ergebnissen, später macht sich das bemerkbar.

Im Gegensatz zu den Plänen in der BRD ist in der DDR vorläufig nicht an eine Vorverlegung des Schulbeginns auf 5 Jahre gedacht. Es wird jedoch geplant, den Anfangsunterricht in der Schule und vorschulische Erziehung aufeinander aufbauen zu lassen, was angesichts der Zentralisierung der Bildungs- und Ausbildungskompetenzen bei einem Ministerium auch leichter realisierbar erscheint. Zurückstellen von schulpflichtigen Kindern mit Entwicklungsrückständen – eine häufige Praxis in der BRD, von der vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien betroffen sind[13] – soll nach Möglichkeit vermieden werden, in jedem Fall aber eine systematische Förderung gemäß den individuellen Bedingungen nach sich ziehen. Umgekehrt besteht nach dem Bildungsgesetz von 1965 die Möglichkeit, eindeutig gut entwickelte Kinder vorzeitig einzuschulen.[14]

Kernstück des Bildungssystems der DDR ist die *10klassige polytechnische Oberschule*. Damit ist in der DDR eine 10jährige Bildungspflicht, wie sie im Strukturplan des Bildungsrates bis 1975 verwirklicht werden soll, theoretisch bereits erreicht, wenn sie auch faktisch nicht ganz realisiert wird. Nach dem Bildungsgesetz ist es möglich, die Schule schon nach 8 Jahren zu verlassen, theoretisch begründet vor allem für den Zugang zu Berufen, die nicht in den Rahmen des vorberuflichen Unterrichts der 9. und 10. Klasse aufgenommen werden können. Diese Schüler sollen den obligatorischen Abschluß der 10jährigen Oberschule in Berufs- oder Volkshochschulen erwerben. Aus der 8. Klasse gehen etwa 20% der Schüler in eine Berufsausbildung über. Mit einem relativen Vollzeitschulbesuch der 15-17jährigen in allgemeinbildenden Schulen von knapp unter 70% liegt die DDR jedoch weit vor der BRD und anderen europäischen Ländern, abgesehen von Schweden. In der BRD besuchten 1966 etwa 45% der 15jährigen eine allgemeinbildende Vollzeitschule, nur noch 15% der 17jährigen.[15]

Eine weitere Einschränkung der allgemeinen 10jährigen Oberschule bietet die Übergangsmöglichkeit nach Klasse 8 in die *Vorbereitungsklassen* für die anschließenden *Erweiterten Oberschulen*, die zum Abitur führen. Ursprünglich nur als 2jährige Schulen geplant, bedarf es doch längerfristig konzipierter Übergangslösungen, bevor das Niveau der 10klassigen Oberschule den Anforderungen der Erweiterten Oberschulen entsprechend angeglichen werden kann (u. a. Kenntnisse in einer 2. Fremdsprache).

Die besten Schüler der 8. Klassen werden vom Direktor der Schule zur

Aufnahme in die Vorbereitungsklassen vorgeschlagen. Diese sind den Erweiterten Oberschulen angeschlossen, während die ausgewählten Schüler jedoch formell Schüler der 10klassigen Oberschule bleiben und nach der 10. Klasse eine Abschlußprüfung ablegen müssen. Der gleiche Auslese-prozeß erfolgt dann noch einmal nach der 10. Klasse, wobei auch Absolventen der allgemeinen Oberschule sich bewerben können. Allein die Tatsache der speziellen Vorbereitungsklassen für die Erweiterten Oberschulen läßt jedoch vermuten, daß auch die besten Absolventen der regulären 10klassigen Oberschule gegenüber den Absolventen der Vorbereitungsklassen benachteiligt sind.

Bei der Auslese für die Erweiterten Oberschulen fällt gegenüber den früheren Bestimmungen, die »soziale Struktur der Bevölkerung« zu berücksichtigen, d. h. für eine entsprechende Verteilung aller Gesellschaftsgruppen zu sorgen, ein neues Prinzip auf: die Bevorzugung der Kinder von Eltern, »die beim Aufbau des Sozialismus besondere Leistungen vollbringen«. Gemeint ist nicht mehr die Bevorzugung unterprivilegierter Schichten: dieser Prozeß im Sinne eines »Nachholbedarfs« oder einer »Wiedergutmachung« gilt, so Volksbildungsminister Margot Honecker, als abgeschlossen. Vielmehr soll die besondere Fürsorge Arbeiter- und Bauernkindern gelten mit dem Ziel, daß alle den Abschluß der 10klassigen Oberschule erreichen und, bei guten Leistungen, auch zum Abitur geführt werden. Die Formulierung der Aufnahmebestimmungen scheint aber auch darauf abzuzielen, ebenso die Rekrutierung der Führungsschicht aus den bereits etablierten Führungsschichten zu sichern.[16]

Ich heiße Michael Setzkorn, bin 20 Jahre alt und bin hier an der Schule FDJ-Sektretär unserer Jugendorganisation, also der Freien Deutschen Jugend. Ich habe einen Beruf, ich bin Kraftfahrzeugschlosser. Ich werde ab 1. September ein Medizinstudium aufnehmen hier in Rostock, 5 Jahre, und werde dann dementsprechend eingesetzt nachher in der Volkswirtschaft, was, weiß ich noch nicht. Ich bin hier zur Schule gegangen 4 Jahre und weiß deshalb genau, wie der Schulablauf hier vonstatten geht. Und diese Funktion, die ich inne habe, mache ich sehr gerne, macht mir Spaß. Unser größtes Problem ist, oder Problem kann man nicht sagen, unsere größte Aufgabe ist doch, höchste Lernergebnisse zu erringen, und darum dreht sich ja unsere ganze Arbeit. Sei es die ganze Lernhaltung der einzelnen Schüler, seien es Probleme des Lernstoffes, auf den wir auch Einfluß nehmen. Oder sei es auf außerunterrichtlichem Gebiete, Kulturarbeit, Sportarbeit, ja, wo wir eigentlich sehr vielfältige Methoden haben. Hier an der Schule existieren 8 Arbeitsgemeinschaften. Ich darf mal einige aufzählen: Junge Elektroniker, Mathematiker, Arbeitsgemeinschaft Malen und Zeichnen, ja, wir orientieren aber mehr auf Wissen, auf volkswirtschaftlich wichtige Berufe, weil das ja in unserem Interesse liegt und auch im Interesse des Staates. Gleichzeitig ist es ja so, daß wir einen engen Kontakt als Jugendorganisation haben zur Schulleitung und zur Parteileitung, zur Gewerkschaftsleitung, so daß alle gesellschaftlichen Gremien Hand ind Hand arbeiten, und das ist eigentlich die Voraussetzung für eine gesunde Atmosphäre an einer Schule.

Als in dieser Weise nicht so stark sozial-selektiv können die *Abiturklassen*

in den Einrichtungen der Berufsbildung gelten. Hierbei handelt es sich um Klassen an Berufsschulen, die in einem dreijährigen Kurs sowohl die Facharbeiterausbildung als auch die Vorbereitung auf das Abitur vermitteln. Diese Klassen wurden 1959 erstmals eingerichtet. Sie sollten einen hochqualifizierten Nachwuchs an technischen Leitungskräften ausbilden, der zur Realisierung der im Sieben-Jahr-Plan gesteckten Aufgaben dringend benötigt wurde. Die Pläne, diesen Ausbildungsgang so weit auszubauen, daß der größte Teil der Abiturienten durch ihn auf die Hochschulreife vorbereitet würde, wurden sehr bald wieder fallengelassen. Gegenwärtig gibt es in der DDR annähernd 300 dieser Ausbildungsstätten, und man kann annehmen, daß dort jährlich etwa 5000 Lehrlinge ihre Reifeprüfung ablegen.

Der Zugang zu diesen Einrichtungen scheint gegenwärtig der einfachste von allen Zugängen zu den Zweigen des Bildungswesens zu sein, die direkt zur Hochschulreife führen. Die Schüler können sich im Gegensatz zu den anderen Zweigen hier selbst bewerben, und die Leistungsanforderungen scheinen nicht so hoch zu liegen. Es wird lediglich verlangt, daß »Beurteilung und Zensuren erwarten lassen, daß der Bewerber das Ziel der Ausbildung erreichen wird. Deshalb sind sowohl gute Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern als auch einwandfreies gesellschaftliches Verhalten Voraussetzung«.[17]

Die Schüler dieser Klassen sind den übrigen Lehrlingen in den Betrieben gleichgestellt. Daß trotz der damit verbundenen materiellen Besserstellung den anderen Schülern gegenüber der beabsichtigte Ausbau dieses Bildungsweges nicht in der vorgesehenen Weise realisiert werden konnte, mag vor allem darauf zurückzuführen sein, daß einmal die Doppelbelastung sehr viele Absolventen der 10. Klasse davon abhält, auf diesem Wege die Hochschulreife zu erlangen. Zum anderen scheint sich inzwischen herausgestellt zu haben, daß das Abitur, das an diesen Schulen abgelegt wird, trotz aller gegenteiligen Beteuerungen nur für bestimmte Studiengänge als Hochschuleintrittsqualifiktaion angesehen werden kann. Vor allem auf diese beiden Dinge ist es wohl zurückzuführen, daß diese Art von berufsbezogener Hochschulreife in den vergangenen Jahren quantitativ kaum noch zugenommen hat. Im Gegenteil, es haben sich leichte Tendenzen zum Abbau dieser Einrichtungen gezeigt.

Die schon erwähnten *Spezialschulen* und *Spezialklassen,* 1958 auf dem V. Parteitag der SED zum erstenmal vorgeschlagen, nehmen wohl den kritischsten Punkt zwischen einheitlicher Schulkonzeption und Selektivität ein, obschon ihre Anzahl begrenzt bleiben soll. Schulen mit besonderer sportlicher, musischer (ab Klasse 5-7) und fremdsprachlicher Prägung (Russisch ab Klasse 3) bestanden schon in den fünfziger Jahren. Mit dem Bildungsgesetz von 1965 erhielten sie die neue Funktion, auch der Nach-

wuchsentwicklung für die Wirtschaft und Wissenschaft (§ 18) zu dienen. So entstanden Spezialschulen und Spezialklassen technischer, naturwissenschaftlicher und mathematischer Prägung (ab Klasse 7), seit 1967 zusätzlich Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht (neben Russisch, Englisch, Französisch, Polnisch, Tschechisch, z. T. auch Schwedisch und Spanisch, ebenso alte Sprachen) an den Erweiterten Oberschulen. Spezialklassen sind z. T. auch den Universitäten angeschlossen. Die Aufnahme in diese Sonderformen erfolgt aufgrund einer speziellen Eignungsprüfung.

Mit dieser teilweise relativ frühzeitigen Selektion wird das formale Prinzip der Einheitlichkeit und der hinausgeschobenen Berufsentscheidung am stärksten durchbrochen. Ebenso ist anzunehmen, daß Absolventen von Spezialschulen und -klassen – deren Funktion ja gerade die Heranbildung von Spitzenkräften ist – bei der Bewerbung für entsprechende Studienzweige den Normalabsolventen gegenüber im Vorteil sind und bevorzugt zugelassen werden. Aus gesprächsweisen Andeutungen geht hervor, daß auch die soziale Selektivität dieser Schulformen besonders hoch ist.

Beruht die Struktur des Schulwesens in der DDR also einerseits auf dem Prinzip der Einheitlichkeit und Demokratisierung im Sinne eines breiten und vielfältig organisierten Zugangs zu den Hochschulen, so wird diese Einheitlichkeit andererseits durch ökonomisch orientierte Leistungs- und Lenkungsprinzipien und Kriterien einer planmäßigen sozialen Selektion erheblich modifiziert.

Mit Schadenfreude auf die Auflösung der »Einheitsschule« zu blicken (»wir waren ja immer schon der Ansicht, daß das dem Leistungsniveau abträglich sein muß«) oder die Ökonomisierung des Schulwesens der DDR selbstgefällig zu beklagen, besteht allerdings kein Anlaß. Das in der BRD bis heute gültige Modell der hierarchischen Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens ebenso wie die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wurde und wird von der Industrie unterstützt, sicherlich nicht wider die eigenen, privatwirtschaftlichen Interessen. Jahrelang kamen von dieser Seite erhebliche Widerstände *gegen* eine generelle Schulzeitverlängerung, allgemeine Erhöhung des schulischen Ausbildungsniveaus, breitere Begabungsförderung.[18]

Und wenn, wie in den letzten Jahren, sich auch in der BRD zunehmend Elemente einer Demokratisierung des Schulwesens etwa durch Gesamtschulversuche und entsprechende Reformplanungen[19] bemerkbar machen, dann vornehmlich aus Gründen der zum wirtschaftlichen Nutzen jetzt doch wichtigen Effizienzsteigerung des Schulwesens, die ohne eine Ausweitung der Bildungschancen nicht zu verwirklichen ist. Dieser Zusammenhang zwischen zunehmendem Bedarf an höher qualifizierten Kräften und Gesamtschulentwicklungen ist kennzeichnend für die Schulreformpla-

nungen der westeuropäischen Länder, nur daß sie hier eher einsetzten als in der BRD.[20] Die gleichen Maßnahmen, die etwa im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und im Bildungsbericht der Bundesregierung von 1970 zum Zwecke einer individuellen Begabungsförderung und sozialen Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden, dienen ebenso einer planmäßigeren Lenkung und Auslese. Ein stufenförmiger Aufbau des Schulwesens vom Elementarbereich (Vorschule) über eine generelle Sekundarstufe I (10jährige Bildungspflicht) bis zur differenzierten Sekundarstufe II und ihren spezifischen Abschlüssen (und Berechtigungen) verbreitert und vervielfältigt zwar die schulischen Aufstiegschancen, vermag aber zugleich den bisherigen Wildwuchs der Schul- und Berufsentscheidungen in geordnetere – und kontrollierbare, nach objektiven Leistungkriterien, versteht sich – Bahnen zu lenken. Letzteres wird, im Unterschied zu den offengelegten ökonomischen Kriterien der Schulreformplanung in der DDR, hier nur weniger öffentlich betont.

2.2 Unterricht und schulinterne Differenzierung

Zu den gemeinsamen Kennzeichen der schulinternen Entwicklung in beiden Systemen gehört auch eine zunehmende Differenzierung der Unterrichtsorganisation und des Unterrichtsangebots. Hier wie dort führen neuere Ergebnisse der Lern- und Begabungsforschung zu der Einsicht, daß generelle Leistungssteigerung und spezielle Begabungsförderung die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten erfordern.
In der DDR hat der Aufschwung der jahrelang als bürgerlich diskreditierten pädagogischen Psychologie[21] und empirischen Unterrichtsforschung in den letzten Jahren erheblich dazu beigetragen, die frühere starre Einheitlichkeit des Unterrichts nach zentral ausgearbeiteten, verbindlichen Lehrplänen und detaillierten Stundentafeln abzulösen durch ein flexibleres System von Wahlpflichtfächern, fakultativem Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und sogar leistungsdifferenziertem Unterricht.

Ja, Direktorin sein heißt, eine Schule komplex zu leiten. Und ich muß mich da in etwa anschließen, daß der Schulrat seine Fachberater hat, und in ähnlicher Weise haben wir in der Schule eben die erweiterte Schulleitung, das heißt also, die Fachkräfte, die in den Fächern, wo ich nicht spezialisiert bin, dann die Hospitationen mit mir zusammendurchführen bzw. einzeln durchführen. Wir gehen in den Unterricht, wir nehmen am Unterricht teil, um den Kollegen dann mit Rat und Hilfe zur Seite zu stehen. Wir machen Festlegungen, also ein schriftliches Protokoll, was verändert werden muß. Nach einem gewissen Zeitabschnitt gehen wir wieder in den Unterricht, stellen fest, ob er es erfaßt hat, was wir von ihm gerne hätten. Also der Stoff ist ja festgelegt im präzisierten Lehrplan, und unsere Aufgabe ist es natürlich, dann zu kontrollieren: ist der Lehrplan voll erfüllt, liegt er zeitlich richtig, und sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder so weit entwickelt, wie es der präzisierte Lehrplan vorsieht. Und dann spielt die Methodik natürlich eine große Rolle. Das ist ja nicht so fest umrissen, das kann nun jeder Lehrer

machen, da hängt sehr viel von der Lehrerpersönlichkeit ab. Und das ist so das Hauptaufgabengebiet des Direktors und auch des Leitungsmitgliedes, eben methodische Ratschläge zu geben, methodische Hilfen zu geben, weil die doch sehr individuell sind. Ich bin immerhin fast 20 Jahre Lehrer gewesen, und wir sprechen heute sehr viel von dem Lehrer-Schüler-Verhältnis. Wenn ein Lehrer Erfolg haben will mit seiner Erziehungsarbeit und auch mit seiner Bildungsarbeit, dann muß das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler in Ordnung sein. Wir haben heute einen neuen Begriff geprägt und zwar das »differenzierte Arbeiten«, das heißt also: jedem Schüler seiner Veranlagung entsprechend gerecht zu werden, auch einem schwachen Schüler zu einem Erfolgserlebnis zu verhelfen, um ihn charakterlich zu bilden, um ihm das Rückgrat zu stärken, damit auch er Freude an der Arbeit hat. Genau dieselben Probleme treten auf bei disziplinschwierigen Kindern, die wir auch haben. Wir versuchen immer, nun nicht mit drastischen Maßnahmen, sondern wir versuchen an den Jungen heranzukommen, wir versuchen, an die Elternhäuser heranzukommen, um die Ursachen zu ergründen und die Ursachen zu beseitigen. Wir haben recht gute Erfolge, dürfen aber auch nicht verschweigen, daß es nicht in jedem Falle gelingt. Erfreulich ist dann, wenn man Schüler wiedersieht ein paar Jahre später, und das waren Schüler bei uns, die so unter »ferner liefen« waren, also wirklich nicht die Spitze, und wenn man dann hört, der eine will Psychologie studieren und der andere will Maschinenbau studieren, dann ist das für so ein Lehrerherz immerhin ein kleiner Feiertag.

Die intendierte Niveausteigerung und Verwissenschaftlichung des Unterrichts in der allgemeinen 10klassigen Oberstufe schlägt sich vor allem in einer Umstrukturierung der Stufengliederung und einer Verstärkung und z. T. Vorverlegung des *Fachunterrichts* nieder. Die Oberschule ist gegliedert in eine Unterstufe (Klasse 1-3), Mittelstufe (Klasse 4-6) und Oberstufe (Klasse 7-10). Ein systematischer und modern aufgebauter Mathematikunterricht setzt bereits in der 1. Klasse ein, weiterer Fachunterricht beginnt wie bisher von der 5. Klasse an mit Russisch und Biologie, Physik ab Klasse 6 und Chemie ab Klasse 7. Grundlage der neuen Lehrpläne ist eine weitgehende Orientierung des Unterrichts an den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen, die frühe Einführung theoretischer Inhalte, Einführung in moderne Techniken des Wissenserwerbs und des Lernens.[22] Der *fakultative Unterricht* setzt, abgesehen von einer zweiten Fremdsprache ab Klasse 7, erst in der 11. und 12. Klasse ein, also der Abiturstufe, in der auch Wahlpflichtkurse angeboten werden. Er soll zwar erheblich ausgebaut werden, doch soll der Kern der erhöhten Leistungsanforderungen in der allgemeinen Oberschule gerade beim obligatorischen Unterricht liegen, differenzierende Maßnahmen nur ergänzende und vertiefende, keine selektive Funktion haben.[23] Geplant ist vielmehr, in den Klassen 9 und 10 durch den Ausbau besonders der naturwissenschaftlich-technischen *Arbeitsgemeinschaften* mit einheitlichen Rahmenplänen die Möglichkeiten zu bieten, individuellen Neigungen und Interessen nachzugehen, auf Studien- und Berufsziele zu lenken. Solche Arbeitsgemeinschaften vielfältiger Prägung bestanden schon seit langem, wenngleich nicht in dieser festen Verbindung mit dem Schulunterricht, und haben ge-

rade auch zur Zeit der noch undifferenzierten Einheitsschule ein individueller gestaltetes Betätigungsfeld geboten.
Auch die Erprobung eines *leistungsdifferenzierten Unterrichts* im Kern-Kurs-System, zur Zeit der Erarbeitung des neuen Bildungsgesetzes nur intern diskutiert, weist auf die gleiche Umkehrung des Prinzips von Fördern und Auslesen gegenüber der bundesrepublikanischen Praxis der Leistungsdifferenzierung. Der Kernunterricht für alle Schüler, der sich auf den Großteil der Unterrichtszeit erstreckt (2/3), richtet sich nach dem Leistungsniveau der stärksten Schüler; der Kursunterricht dient dagegen ausschließlich der Förderung schwacher Schüler. Die Bildung konstanter homogener Leistungsgruppen wird dagegen ausdrücklich abgelehnt, stattdessen eine teilweise und den individuellen Bedürfnissen entsprechende flexible Unterrichtsorganisation auf der Grundlage eines als einheitlich geplanten Unterrichtsniveaus empfohlen. Dazu gehört auch der wechselweise Einsatz von Klassenunterricht, Einzel- und Gruppenunterricht, Organisationsformen, wie sie etwa auch in Schweden und in einigen englischen Gesamtschulen gerade in Abkehr von der starren Leistungdifferenzierung erprobt werden.[24]

Eine 14jährige Schülerin: Also, es kommt manchmal vor, daß in der Klasse Probleme auftreten, z. B. daß manche Schüler sehr schwach im Lernen sind. Und dann übernehmen wir Lernpatenschaften. Bei uns ist zum Beispiel ein Schüler in der Klasse, Harald heißt der, und sein Betragen ist sehr, eigentlich ziemlich schlecht und, naja, man weiß nun auch nicht immer richtig, welche Methoden man anwenden muß. Und dadurch haben wir das nun in der Versammlung besprochen und so, daß wir ihn nicht in die FDJ aufnehmen müssen, und das ist eigentlich eine sehr große Strafe, wenn er da nicht mit reinkommt. Und so versuchen wir eben, daß er sich bessert in seinem Verhalten.
Ein 14jähriger Schüler: Neben mir sitzt auch einer, der ist auch nicht grad sehr leistungsstark. Also, ich laß ihn manchmal abschreiben, aber ich hab doch eingesehen, daß das falsch ist, und in den Pausen, also vor der Arbeit, sprech ich ihn an, er soll auch ruhig was zu Hause machen. Und er sieht das auch ein und macht das auch. Er ist nicht so'n Mensch, der nichts macht und so. Also, in der nächsten Arbeit hab ich ihn allein gelassen, und er hat auch gar nicht so schlecht abgeschnitten. Ich versuch, ihm auch in den Pausen alles zu erklären, wenn er das nicht so schnell begreift. Ich helf ihm dann, und naja, wird schon besser.
Ich heiße Regine Olbertz, und ich bin 17 Jahre alt, ich gehe in die 11. Klasse dieser Schule, und in meiner Klasse bin ich in der FDJ-Leitung Lernfunktionär. Ich bin gewählt worden, man hat eben den Vorschlag gemacht, daß ich Mitglied der Gruppenleitung werden soll, und dann wird bei uns im Block gewählt, dann machen wir untereinander, die Gruppenleitungsmitglieder, die Funktionen aus. Und da, naja, meine schulischen Leistungen sind eigentlich ganz gut, und da hat man dann gesagt, daß ich das machen soll. Ich habe mich da um die Lernarbeit der Klasse zu kümmern, also wenn etwas nicht ganz stimmt oder wenn schlechte Zensuren auftreten, ein bißchen nach den Ursachen zu suchen und dann eben zu versuchen, Hilfe zu leisten. Zum Beispiel ist eine Schülerin in unserer Klasse, die hat noch 4 jüngere Geschwister. Die Mutter wurde jetzt in eine Lungenheilanstalt eingeliefert, und das Mädchen hat also sehr viel häusliche Arbeit zu tun. Und wir haben gleich so organisiert, daß sie mit den Hausarbeiten besser

fertig wird, daß jede Woche einmal 2 Mann zu ihr hinkommen und ihr helfen, also die Wäsche fertig machen und einkaufen gehen und ähnliches, damit sie etwas entlastet wird. Auch zum Beispiel, eine zeitlang sahen viele Schüler bei uns in Physik nicht durch, wie man so schön sagt. Dann haben wir uns darum mal gekümmert, und einer, der in Physik wirklich gut ist, später auf dem Gebiet einen Beruf ergreifen möchte, haben wir mit ihm gesprochen, und er hat sich bereit erklärt, einmal in der Woche einen Nachhilfezirkel durchzuführen bei uns in der Schule, und daß er dann eben mit denen aus der Klasse, die es nicht begriffen haben, das noch einmal durchgenommen hat.
Eine Lehrerin: Also, ein guter Schüler ist bei uns der Schüler, der sowohl gute Leistungen bringt als auch dafür sorgt, daß seine Mitschüler nicht zurückbleiben. Und da erleben wir doch eigentlich sehr schöne Dinge, daß sich das Klassenkollektiv, also die Spitze der Klasse, intensiv bemüht um ein, zwei Schüler, die nun in ihrer Leistung etwas zurückbleiben. Das wollte ich nochmal dazu sagen, also die Verantwortlichkeit, die die Schüler in einer gut geführten Klasse für das Kollektiv haben, ja.

2.3 Berufsvorbereitender Unterricht in der allgemeinbildenden Schule

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ausgangspositionen und Selbstverständnisse ist in beiden deutschen Staaten im Verlauf der vergangenen zehn Jahre zunehmend deutlich geworden, daß im Rahmen der allgemeinbildenden Schule nicht mehr auf eine Berufsvorbereitung verzichtet werden kann. Begründet wird diese Einsicht im wesentlichen damit, daß die zunehmende Technisierung sowohl der Produktionsabläufe als auch anderer Lebensbereiche eine frühzeitige Einführung auch der Schüler in die Probleme der Wirtschafts- und Arbeitswelt erfordere. Hierbei geht es im Kern um zweierlei: einmal sollen die Schüler auf eine spätere Tätigkeit in der Produktion vorbereitet werden. Das geschieht durch die Vermittlung einer Reihe von Grundkenntnissen und durch eine Entwicklung bestimmter Fertigkeiten. Zugleich werden dabei bei den Schülern Verhaltensweisen eingeübt. Zum anderen soll durch die Aufnahme technisch-ökonomischer Inhalte und durch die Einbeziehung der produktiven Arbeit in den Schulunterricht der Bildungskanon an praktischen Verwertungsproblemen orientiert werden. Dies geschieht freilich in der BRD und in der DDR in unterschiedlicher Weise.
Nachdem in den Schulen der *Bundesrepublik* nach 1945 über fast zwanzig Jahre hinweg die neuhumanistische Pädagogik die Schulpraxis prägte – die dadurch eine technik- und wirtschaftsfeindliche Position einnahm –, wurde 1959 im »Rahmenplan« des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen die Forderung erhoben, zumindest für die Volksschuloberstufe ein didaktisches Zentrum zu schaffen, das auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten sollte. Diese Forderung wurde aufgegriffen und präzisiert in dem Hauptschulgutachten des Deutschen Ausschusses aus dem Jahre 1964. In den folgenden Jahren wurde in allen Bundesländern wenigstens ansatzweise für diesen Bereich das neue

Unterrichtsfach *Arbeitslehre* eingerichtet, das durch Betriebserkundungen und Betriebspraktika ergänzt wurde. Gegenwärtig beschränkt sich der Arbeitslehreunterricht noch hauptsächlich auf die Klassen 7 - 9 bzw. 10 der Hauptschule; nur in Nordrhein-Westfalen wird bereits in der 5. Klasse mit diesem Unterricht begonnen. Seiner Einführung auch an Realschulen und Gymnasien stehen gegenwärtig vor allem zahlreiche schul- und standespolitische Hindernisse im Wege. Allerdings kann damit gerechnet werden, daß durch die in fast allen Bundesländern angelaufenen Gesamtschulversuche sich allmählich ein Arbeitslehreunterricht für alle Schüler der Sekundarstufe I (Klassen 7 - 10) entwickelt, der dann auch von den traditionellen Schulformen übernommen wird.

Freilich besteht gegenwärtig keine Einigkeit über die curriculare Einordnung dieses neuen Faches. In der Unterrichtspraxis lassen sich gegenwärtig vier Formen des Arbeitslehreunterrichts unterscheiden. Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip hat vor allem die Aufgabe, in der Reihe der Unterrichtsfächer die berufs-, wirtschafts- und sozialkundlichen Aspekte zur Geltung zu bringen. Wird Arbeitslehre als ein selbständiges Unterrichtsfach verstanden, so sind in der Regel in der Stundentafel mehrere Wochenstunden für diesen Unterricht ausgewiesen. In West-Berlin ist für diesen Unterricht bereits ein extra zusammengestellter Stoffverteilungsplan vorgelegt. Arbeitslehre als Fächergruppe wird so verstanden, daß dieser Begriff als Oberbegriff für mehrere Fachgebiete verwendet wird, die in der Stundentafel entweder durch eine gemeinsame Wochenstundenzahl oder durch gesonderte Stundenzahlen und eigene Stoffverteilungspläne ausgewiesen sind. Schließlich läßt sich Arbeitslehre auch noch als Bezeichnung für überfachliche Themenkreise verwenden. In diesem Rahmen werden von den Klassenlehrern berufs-, wirtschafts- und sozialkundliche Themen oder Projekte über einen begrenzten Zeitraum des Schuljahres hinweg epochal ohne eine gesonderte Fächeraufteilung behandelt.[25]

Ähnlich wie bei der Unterrichtsorganisation herrschen auch über die Ziele der Arbeitslehre unterschiedliche Meinungen. Danach soll Arbeitslehre einmal den Schülern eine technische Elementarbildung vermitteln. Andererseits soll Arbeitslehre ein Vorverständnis für die ökonomischen und sozialen Probleme der Wirtschafts- und Arbeitswelt anbahnen. Schließlich soll im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts die Möglichkeit zur Berufsorientierung geboten werden. In anderen Bundesländern wiederum geht es vor allem darum, den Schülern Arbeitstugenden anzuerziehen.

Im Gegensatz dazu wird im berufsvorbereitenden Unterricht der allgemeinbildenden Schulen in der DDR versucht, nicht nur durch Absichtserklärungen, sondern auch durch Unterrichtspraxis die Interdependenz von Technik, Ökonomie und Gesellschaft zu verdeutlichen. Dies geschieht

im Rahmen der *polytechnischen Bildung und Erziehung*, die in einer Kombination mehrerer Fächer in den Schulen durchgeführt wird. In den fünfziger Jahren wurde der polytechnische Unterricht vor allem als eine Fortsetzung des traditionellen Werkunterrichts konzipiert und hatte von daher sehr starke Ähnlichkeit mit dem Arbeitsunterricht in der Weimarer Zeit. Anfang der sechziger Jahre wurde dann eine Professionalisierung des polytechnischen Unterrichts in der Weise vorgenommen, daß der Unterricht als eine erste Stufe der Berufsausbildung verstanden wurde. Die Schüler wurden bereits im Unterricht von der 9. Klasse an auf einen bestimmten Beruf hin ausgebildet; zumindest erfolgte eine berufliche Grundausbildung, die für die Schüler der erweiterten Oberschule bis zu einem vollwertigen Berufsausbildungsabschluß führte. Seit 1967 wird diese Professionalisierung zurückgenommen, und der polytechnische Unterricht wird zunehmend zu einem wissenschaftlichen und allgemeinbildenden Fach.

Hier ist also das Maschinenkabinett, für die Schüler der 9. Klasse, die speziell das ganze Jahr über an solchen Werkzeugmaschinen ausgebildet werden. Hier finden wir dann 6 Drehmaschinen vor, 3 Fräsen, 4 Hobelmaschinen, Maschinensägen und Allzweck-Kleinwerkzeugmaschinen, mit einer Sitzmöglichkeit für theoretische Unterweisung. Und hier werden wir also besonderen Wert darauf legen, daß die Schüler die Zusammenhänge erkennen zwischen den Maschinenelementen und den mathematisch-physikalischen Dingen, die in so einer Maschine stecken, also Verbindung zum Schulunterricht und der praktischen Arbeit. Was sie anfertigen, sind ja reine, produktive Arbeiten, wir fertigen also nichts für 'n Schrotthaufen an, sondern die Dinge, die wir anfertigen, werden für die Schiffe gebraucht. Und das Wichtigste dabei ist aber, daß die Schüler wiederum erkennen, wie wird denn die Querverbindung hergestellt zu ihrem Schulstoff. Wir haben also solche Aufgabenkarten, nach denen sie arbeiten müssen, wo sie relativ selbständig arbeiten können, weil wir annehmen und auch bemerkt haben, daß die Schüler der 9. Klasse ja schon recht gut denken können und eigentlich auch wissen, worauf es ankommt. Auch Mädchen werden hier natürlich unterrichtet, die zum Teil vielleicht mal ein bißchen Angst vor den Maschinen haben, aber die Angst müssen wir ihnen ja auch nehmen. Und das geht eigentlich recht gut, die Schüler sind sehr gern hier drin tätig, und es macht ihnen viel Spaß.
Ja, macht Spaß, selbstverständlich, macht Spaß, es ist interessant, man lernt viel. Wir haben das vielleicht nicht gekannt vorher in den Unterstufenklassen, und jetzt wo wir hier sind, da sind wir wirklich begeistert von dieser Arbeit. Also zwischen Mädchen und Jungen gibt es in diesem Polytechnischen Unterricht keinen Unterschied, die Mädchen haben eben genau die Fähigkeiten wie die Jungs, vielleicht auch manche noch besser.

Nach wie vor wird der polytechnische Unterricht in den Klassen 1 - 6 im Rahmen des Werk- und Schulgartenunterrichts durchgeführt. Im Werkunterricht sollen dabei vor allem wichtige technische Grundbegriffe durch Werkstoffbearbeitung, Übungen mit technischen Baukästen und elektrotechnischen Modellbau geklärt werden. Überdies sollen die konstruktiven und funktionalen Prinzipien von Maschinen verstanden werden.
Die polytechnische Bildung und Erziehung im engeren Sinne setzt wie

bisher in der 7. Klasse ein. Nach dem Lehrplan wird dieser Unterricht in der Oberstufe in die Fächer »Einführung in die sozialistische Produktion« und »Technisches Zeichnen« sowie in die produktive Arbeit der Schüler aufgegliedert.[27] Im Fach *»Einführung in die sozialistische Produktion«* soll den Schülern eine wissenschaftlich-technische Grundlagenbildung vermittelt werden. Zugleich sollen sie den Produktionsprozeß und die Technik als Mittel zur Realisierung von gesellschaftlich gesetzten Zwecken kennenlernen. Im einzelnen geschieht dies in den Lehrgängen *»Mechanische Technologie und Maschinenkunde«* sowie *»Elektrotechnik«*. Der Unterricht ist weitgehend einheitlich; lediglich in der Klasse 9 wird zwischen einer Industrie- und einer Landwirtschaftsvariante des Unterrichts unterschieden. Speziell zur Vorbereitung auf die produktive Arbeit der Schüler in den Klassen 9 und 10 dient der Lehrgang *»Grundlagen der Produktion des sozialistischen Betriebes«*.

Alle Schüler unserer Schulen ab 7. Klasse werden im Polytechnischen Unterricht ausgebildet. Und zwar soll der Sinn und Zweck des Polytechnischen Unterrichts sein, daß die Schüler allgemein technisch gebildet werden und in der Produktionsarbeit die Verbindung hergestellt wird zwischen dem theoretischen Wissen in der Schule und dem praktischen Leben. Also ist es auch gleichzeitig ne Vorbereitung auf ihre zukünftigen Berufe. Zwar wird dieser Polytechnische Unterricht vorrangig in Metall-Ausbildungsstätten durchgeführt, es gibt da verschiedene Richtungen: Metallelektrotechnik, Landwirtschaftsvariante, aber sie kriegen mehr oder weniger alle die gleiche Ausbildung. Der zweite Sinn des Polytechnischen Unterrichts soll sein, daß sie praktisch durch diese Arbeit in den Betrieben zu Liebe zur Arbeit, zur Beachtung der Arbeit erzogen werden sollen und wissen sollen, wo die ganzen Werte geschaffen werden, die praktisch hier den Reichtum der Menschheit ausmachen. Neben der praktischen Arbeit laufen natürlich auch theoretische Unterweisungen, das wird durchgeführt im Unterrichtsfach »Einführung in die sozialistische Produktion«, wo sie also jetzt die ökonomischen Zusammenhänge auch erläutert bekommen und die theoretischen Grundlagen für die praktische Arbeit vermittelt bekommen. Meistens wird das so geregelt, daß das im Wechsel von 14 Tagen gemacht wird, daß sie also 6 Stunden praktische Arbeiten, in der anderen Woche aber 4 Stunden Theorie haben.

Im Rahmen der *produktiven Arbeit* sollen die Schüler vor allem die Übertragbarkeit ihrer theoretisch gewonnenen Erkenntnisse auf die Gebiete der Technik und der Produktion erfahren. Daneben wird beabsichtigt, durch den ständigen Kontakt mit Arbeitergruppen in den Betrieben, auch eine ideologische Stärkung der Schüler zu erreichen.
Während der produktiven Arbeit in den Klassen 7 - 10 werden die Schüler im wesentlichen mit den gleichen fünf Arbeitsgebieten bekanntgemacht. Nachdem in der *manuellen und einfachen maschinellen Werkstoffbearbeitung* die Schüler in die produktive Arbeit eingeführt worden sind, sollen ihnen im Bereich der *einfachen Montage-, Demontage- und Komplettierungsarbeiten* speziellere Kenntnisse des Verbindens von Bauteilen vermittelt werden. Daran anschließend sollen sie im Bereich des *Bedie-*

nens, Überwachens und Wartens von Maschinen die Regeln und Prinzipien der Arbeit mit Maschinen begreifen. Durch das *Mitwirken bei Instandhaltungsarbeiten* oder beim *Ausführen von komplexen Montagearbeiten* werden auf der 4. Stufe den Schülern dann Arbeiten mit höheren technischen Schwierigkeitsgraden übertragen. Den Abschluß der produktiven Arbeit bildet in der 10. Klasse das Arbeitsgebiet »*Ausführen von speziellen betrieblichen Arbeiten*«. Dabei geht es vor allem darum, anhand von langfristigen und möglichst komplexen Arbeitsaufgaben aus der unmittelbaren Produktionspraxis den Schülern die Zusammenhänge zwischen Politik, Ideologie, Ökonomie, Wissenschaft und Technik bewußtzumachen und so die Herausbildung von sozialistischen Überzeugungen und Verhaltensweisen bei den Schülern zu fördern.

Ich bin eine der Lehrer, die seit 59 aktiv dabei sind. Wir hatten zu Beginn des Polytechnischen Unterrichts den »begleitenden Lehrer«, und zu diesen gehörte ich auch. Und wir fingen dann hier an, im Fischkombinat auf dem Netzboden Netze zu knoten. Also jeder Betrieb war damals nur in der Lage, Arbeit so einzurichten oder die Schüler so zu unterrichten, wie es seinem Betrieb entsprach. Inzwischen ist das ja alles lehrplanmäßig abgesichert, so daß sämtliche Schüler die gleiche Ausbildung haben. Und ich muß sagen, daß seit 59, sind immerhin 11 Jahre, daß da im Denken unserer Schüler eine große Wandlung vorgegangen ist. Denn ich weiß, im ersten Jahr sagten die Mädchen: »Wieso sollen wir jetzt im Betrieb arbeiten?« Dieses Motiv ist überhaupt nicht mehr zu finden. Und wir von der Schulleitung hier sehen natürlich die Polytechnik, also den Unterricht doch in der Produktion als vollwertigen Unterricht an und sind natürlich sehr bemüht, uns das nötige Faktenwissen und das nötige Verständnis über diesen Betriebszweig uns anzueignen. Für mich als Frau ist es nicht immer ganz einfach, aber wir haben da unseren Instrukteur, der dann meine Schwächen ausbügelt. Und inzwischen ist die Sache so geregelt, daß wir den begleitenden Lehrer nicht mehr haben, sondern sie werden voll beschult hier im Fischkombinat, und insofern treten eben von meiner Seite aus keine Probleme, sind auch keine aufgetreten, also ich hab's damals sehr gern gemacht, es war für mich ne neue Arbeit, ne neue Beschäftigung, und inzwischen ist es für mich ja nur noch eine Frage der Leitungstätigkeit.

Daß ein so beschriebener polytechnischer Unterricht auch als Unterrichtsprinzip verstanden wird, dessen Elemente sich durch eine Reihe anderer Unterrichtsfächer ziehen, ist selbstverständlich; eine ausführliche Darstellung dieser Problematik soll hier jedoch nicht erfolgen.[28]
Gegenwärtig bemüht man sich in der DDR, polytechnische Bildung und Erziehung auch für die Klassen 11 und 12 der Erweiterten Oberschule durchzuführen. Dies soll mit Hilfe der »wissenschaftlich-praktischen Arbeit« geschehen.[29] Hierbei geht es im wesentlichen darum, durch Ansätze wissenschaftlicher Arbeit – die ausschließlich an Praxisproblemen orientiert ist – eine ideologische Erziehung zu leisten. Die zukünftigen Studenten sollen ihre »sozialistischen Grundüberzeugungen vertiefen« und dabei auf die praktischen Studienprobleme vorbereitet werden. Damit unterstützt auch dies an den Erweiterten Oberschulen neu einge-

führte Unterrichtsfach die Tendenz, die Abiturstufe des allgemeinbildenden Schulwesens der DDR wieder verstärkt zu einer im wesentlichen studienvorbereitenden Einrichtung zu entwickeln.[30] Alle übrigen berufspraktisch orientierenden Bildungsinhalte wie die Vorbereitung auf eine Facharbeiterprüfung oder ein berufspraktisches Jahr nach dem Abitur wurden wieder ausgelagert. Die Erweiterte Oberschule folgt so als letzte Schulstufe den pragmatischen Umorientierungen im Bildungswesen, die seit dem VI. Parteitag der SED (1963) die deutliche Abstimmung der unterschiedlichsten Einrichtungen im Bildungswesen voranbringen.

3. Berufsausbildung in der DDR und in der Bundesrepublik

Trotz der unterschiedlichen Gesellschaftssysteme zeigen sich gerade in der Berufsausbildung eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Frappierend ist, daß vor allem die allgemeinen Zielvorstellungen übereinstimmen: die Berufsausbildung hat die Aufgabe, eine Berufsqualifikation zu erreichen, und zugleich soll sie die Disponibilität des einzelnen als Arbeitskraft in möglichst hohem Maße gewährleisten. Dabei soll in der Bundesrepublik die Berufsausbildung »den arbeitenden Menschen in den Stand setzen, sich unter den technischen und ökonomischen Bedingungen der hochrationalisierten Wirtschaft alle beruflichen und sozialen Chancen zu erschließen«[31]. In der DDR soll sie »einen qualifizierten sozialistischen Facharbeiternachwuchs heranbilden, der fähig und bereit ist, im Beruf hochwertige Qualitätsarbeit zu leisten und aktiv an der Durchsetzung der technischen Revolution mitzuwirken«[32].

Und ich gebe ihnen auch immer mit auf den Weg: »Was Ihr heute lernt, das kann Euch später keiner nehmen. Ihr seid ja die Erbauer des Sozialismus in unserer Republik. Ihr seid die Arbeiter und Ingenieure des Jahres 2000, und Ihr müßt den Grundstein für das legen, was wir alle einmal gemeinsam schaffen werden.« Und wenn ich dann mal älter bin, daß ich dann sagen kann: Das waren mal meine Schüler, und das ist aus ihnen dann geworden!

Trotz einer ganzen Reihe von Reformansätzen, auf die weiter unten noch im einzelnen eingegangen wird, ist das *duale System* nach wie vor gemeinsames Merkmal der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und in der DDR: Die berufspraktische Ausbildung wird im wesentlichen im Betrieb, die berufstheoretische Ausbildung dagegen überwiegend von der Berufsschule vermittelt, die in beiden Staaten als Pflichtschule konzipiert ist. Gemeinsam ist ferner, daß die Berufsausbildung in einer Reihe von anerkannten Ausbildungsberufen durchgeführt wird, die in ihrer Zahl und Struktur auf entsprechenden Einrichtungen in den dreißiger und vierziger Jahren zurückzuführen sind.
Und schließlich läßt sich als gemeinsames Merkmal darüber hinaus fest-

stellen, daß sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR Reformen im Gange sind, die die Zahl der vorhandenen Ausbildungsberufe reduzieren. Dabei sind die Konzentrationstendenzen in der Bundesrepublik stärker als in der DDR vollzogen; wenngleich in den nächsten Jahren für die DDR durch die Einführung von Grundberufen mit einer rascheren Zusammenfassung zu rechnen sein wird.

3.1 Der gesetzliche Rahmen für die Berufsausbildung

In der Bundesrepublik hat das Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 die betriebliche Berufsausbildung neu geregelt. Bis zu diesem Zeitpunkt stammten alle Regelungen für die Berufsausbildung aus dem vorigen Jahrhundert. Aber auch durch das neue Berufsausbildungsgesetz ist es weiterhin möglich, daß für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung die entscheidende Verantwortung bei den Industrie- und Handelskammern sowie bei den übrigen Spitzenorganisationen der Wirtschaft liegt. Die schulische Berufsausbildung dagegen liegt nach wie vor innerhalb des Aufgabenbereichs der Ländergesetzgebung. Hier finden sich die entsprechenden Regeln in den Schulpflichtgesetzen.
In der DDR ist sowohl die schulische als auch die betriebliche Berufsausbildung grundsätzlich durch das »Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965« geregelt.[33] Einzelheiten der Berufsausbildung sind Bestandteil der »Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems im entwickelten gesellschaftlichen System des Sozialismus«[34] vom 19. Juni 1970. Darüber hinaus bestimmt auch die Verfassung der DDR (Artikel 25), daß alle Jugendlichen das Recht und die Pflicht haben, einen Beruf zu lernen. Dieser Artikel wird im wesentlichen als der Verfassungsauftrag für die beiden anderen genannten gesetzlichen Normierungen bezeichnet.

3.2 Zur Organisation der Berufsausbildung

In der Bundesrepublik ist nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes auch die betriebliche Berufsausbildung insofern neu geregelt worden, als eine Reihe von neuen Kompetenzen und Institutionen in der Berufsausbildung geschaffen worden sind; dadurch sind die weitgehend ausschließlichen Regelungskompetenzen der Wirtschaftsverbände etwas reduziert. Die Berufsordnungsmittel, d. h. im wesentlichen die Verfügungen über die Unterrichtsinhalte, müssen nach diesem Gesetz durch das Bundeswirtschaftsministerium in Zusammenarbeit mit dem Bundesarbeitsministerium als Rechtsverordnung erlassen werden. Darüber

hinaus hat das Berufsbildungsgesetz eine Reihe von Ausschüssen geschaffen, die die öffentliche Verwaltung im Bereich der Berufsbildung zu beraten und an der Erarbeitung von Vorschriften mitzuwirken haben. Freilich sind in all diesen Gremien die Wirtschaftsverbände vertreten, jedoch sind darüber hinaus erstmals auch die Gewerkschaften und die Verwaltung in diesen Ausschüssen repräsentiert. Es müßte vielleicht noch einige Zeit abgewartet werden, bevor man definitiv sagen kann, ob diese neuen Gremien tatsächlich anders arbeiten und wenigstens teilweise andere Interessen berücksichtigen als die vorher vorhandenen Kammerausschüsse. Mit sehr großer Wahrscheinlichkeit ist von dieser neuen Regelung, die ja eine stärkere staatliche Einflußnahme auf den Bereich der Berufsausbildung bedeutet, zu erwarten, daß im Rahmen der Bildungsplanungsmaßnahmen in den Ländern sowie durch die Bundesregierung in stärkerem Maße als bisher das Berufsbildungswesen miteinbezogen wird.

In der DDR ist demgegenüber die gesamte Berufsausbildung nach staatlichen Grundsätzen festgelegt, die ihrerseits durch die Zielsetzungen der Wirtschaftsplanung und der Arbeitskräfteplanung bestimmt sind. Die Arbeitsverwaltung in Kreisen und Bezirken hat zusammen mit den Betrieben Jahrespläne und längerfristige Pläne für die Berufsausbildung zu erarbeiten und diese mit den mittel- bis langfristigen Wirtschaftsplänen zu koordinieren. Das gleiche gilt für die staatliche Plankommission als der obersten Instanz für die Berufsausbildung wie für die Wirtschaftsplanung. Ihr nachgeordnetes Organ ist das »Staatliche Amt für Berufsausbildung« beim Ministerrat der DDR. Es hat vor allem die Aufgabe, die Aktivitäten im Bereich der Berufsausbildung zwischen den verschiedenen Ministerien und sonstigen zentralen Staatsorganen zu koordinieren. Daneben hat das »Deutsche Institut für Berufsbildung« die Aufgabe, für diese Planungstätigkeit den »wissenschaftlichen Vorlauf« zu sichern.

In den vergangenen Jahren läßt sich zumindest ansatzweise in der DDR ein Prozeß beobachten, der auch die Berufsausbildung von einem zentralistisch geplanten System wegentwickelt. Es zeigen sich immer deutlicher Tendenzen, daß die berufliche Nachwuchsplanung in die Eigenverantwortung der Betriebe bzw. ihrer Branchenorganisationen gestellt wird. Darüber hinaus wird den Betrieben zunehmend ein erweitertes Mitwirkungsrecht bei der Entwicklung von Berufsbildern und Ausbildungsberufen eingeräumt. Trotzdem sollen die Aufgaben des staatlichen Amtes für Berufsausbildung als zentraler leitender und koordinierender Stelle nicht wesentlich abgebaut werden. Es hat deshalb in der letzten Zeit auch Hinweise und Beispiele zur Ausarbeitung von Berufsanalysen und Berufsbildern herausgegeben sowie an der Entwicklung von Lehrplänen und Stundentafeln entscheidend mitgearbeitet. Mit beiden Maßnahmen soll vermutlich sichergestellt werden, daß die Berufsausbildung

in der DDR zwar dezentral konzipiert wird, aber dann doch nach Ausbildungsunterlagen durchgeführt wird, die einheitlichen, staatlich verbindlichen Grundsätzen folgen.

3.3 Inhalte der Berufsausbildung

Alle Jugendlichen bis zum 18. bzw. 21. Lebensjahr, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht keine weiterführenden Schulen besuchen, haben in der Bundesrepublik die Pflicht, an einem Tag in der Woche die Berufsschule zu besuchen. Der Anteil der Ausbildungszeit in der Berufsschule beträgt damit ca. 20 % der Gesamtberufsausbildungszeit; allerdings wird nur selten das vorgegebene Stundensoll für den Berufsschulunterricht eingehalten.
Demgegenüber beträgt in der DDR die Ausbildungszeit in der Berufsschule während des ersten Lehrjahres ungefähr die Hälfte, während des zweiten und dritten Lehrjahres ungefähr ein Drittel der gesamten Ausbildungszeit. Und dies gilt nicht nur als Soll, sondern dieser Unterricht wird – mit ganz wenigen Ausnahmen – auch tatsächlich durchgeführt. Die Ausbildungsdauer in der DDR beträgt in den meisten Fällen zwei bis zweieinhalb Jahre. Sie ist damit im Durchschnitt um ein Jahr geringer als in der Bundesrepublik, wo die Ausbildung in den Lehrberufen in der Regel zwischen drei und dreieinhalb Jahren dauert. Im neuen Berufsausbildungsgesetz ist die Ausbildungsdauer auf maximal drei Jahre begrenzt worden. Die kürzere Ausbildungszeit in der DDR ist vor allem zurückzuführen auf die längere allgemeine Schulpflicht sowie auf den stark ausgebauten vorberuflichen Unterricht in der allgemeinbildenden Schule.
Bei einer Analyse der in den Berufsschulen unterrichteten Fächer stellt man fest, daß in der Bundesrepublik das Verhältnis von berufstheoretischem zu allgemeinbildendem Unterricht durchweg 5:3 beträgt, während es sich in der DDR im ersten Lehrjahr auf 1:2, im zweiten und dritten Lehrjahr auf 3:4 beläuft. Während in der Bundesrepublik das Unterrichtssoll bei einem Tag pro Woche liegt, beträgt es in der DDR im ersten Lehrjahr drei und im zweiten und dritten Lehrjahr jeweils zwei Tage.
Seit September 1970 wird in der DDR für alle Lehrlinge, die den Abschluß der 10. Klasse der Oberschule erreicht haben, eine Ausbildung in neuen beruflichen Grundlagenfächern (Elektronik, BMSR-Technik, elektronische Datenverarbeitung) verbindlich eingeführt. Damit soll erreicht werden, daß die Jugendlichen in allen Berufen auf stark automatisierte Produktionsprozesse vorbereitet werden.

Mein Weg ging, ich hab nicht hier in Rostock direkt am Polytechnischen Unterricht teilgenommen, sondern in Luckenwalde, das liegt bei Potsdam, in der Automatenfabrik.

Das ist die einzigste ihrer Art in der ganzen DDR, und eben die Arbeit in Luckenwalde, die hat mir sehr viel Spaß gemacht, vor allen Dingen, wir waren direkt in der Produktion tätig an einem Fließband, eben vom Einzelteil bis irgend hinten zum fertigen Automaten. Dadurch hab ich mich auch, das war ein wirklicher Fakt, wieso ich mich entschlossen habe, Schlosser zu lernen. Auch der theoretische Unterricht, der hat mir sehr viel geholfen, vor allen Dingen die Fächer Fachzeichnen, ich weiß nicht, hätt ich da kein Fachzeichnen gehabt oder so, technisches Zeichnen hieß es ja damals, was jetzt an der Berufsschule fortgesetzt wird als Fachzeichnen, glaub ich, hätt ich nicht so gut abgeschnitten. Gleich der Anfang ist sehr kompliziert in der Berufsschule, und ohne Grundkenntnisse ist es schlecht, daß man da mitkommt. Ich hab mich zum Studienjahr 71 an der Universität Rostock beworben, Fernstudium in der Fachrichtung Betriebswirtschaft. Ich möchte dazu sagen, daß auch schon nach dem Studium irgendwie meine weitere berufliche Entwicklung so gut wie festgelegt ist. Mit meinem Betrieb konnte ich einen Vertrag abschließen, ich bin in die Kaderreserve aufgenommen. Aber wenn das so weitergehen soll, das setzt eben voraus, daß ich das Studium erfolgreich beenden muß. Ich bin vorgesehen schon in der Perspektive als, daß ich eingesetzt werde als leitender Kader, bin ich von 75-77 Assistent beim Rektor und von 77 bis, na, bis irgend, also das weiß man noch nicht, wird man mich woanders einsetzen. Werden kann es natürlich jeder bei uns, aber das setzt eben gute Leistungen voraus, ja, und wenn einer gute Leistungen hat, hat jeder das Zeug dazu, eben in die Kaderreserve aufgenommen zu werden. Bei uns in der Klasse hat sich jeder beworben für das Studium. Ob man natürlich dort ankommt, das entscheiden eben die Leistungen und überhaupt so die Beurteilung und so weiter. Und nach dem Studium hat eigentlich jeder ne Perspektive, bei uns im Staat werden sehr viele Führungskader oder Kader mit gutem Wissen gebraucht, und ich seh gar keine Schwierigkeiten, die Perspektive ist eigentlich gesichert.

3.4 Reformmaßnahmen in der Berufsausbildung

Gegenwärtig werden sowohl in der Bundesrepublik wie in der DDR verschiedene Reformen im Bereich der Berufsbildung durchgeführt. Dabei geht es vor allem um eine Konzentration der Ausbildungsberufe sowie um eine Organisation der Berufsausbildung in aufeinanderfolgenden Stufen.

3.4 1 Die Stufenausbildung in der Bundesrepublik

Nachdem bereits Ende der vierziger Jahre in der Bundesrepublik die ersten Pläne zu einer Stufenausbildung vorgelegt worden waren, wurden erst in der Mitte der sechziger Jahre in verstärktem Umfang solche Ausbildungsgänge eingeführt. Am bekanntesten sind aus dieser Zeit der Rahmenplan zur Stufenausbildung der Firma Krupp sowie der Stufenplan für die gewerbliche Ausbildung Metall, der 1964 von der IG Metall vorgelegt wurde.
Ausgangspunkt der Stufenpläne ist die Annahme, daß in einer Reihe von Ausbildungsberufen gleiche oder doch zumindest verwandte Grundfertigkeiten und -kenntnisse vermittelt werden müssen. Deshalb soll in einer

gestuften Berufsausbildung zunächst in einer Grundstufe für eine größere Anzahl von Berufen eine gemeinsame Grundausbildung durchgeführt werden. In der Kernstufe soll eine daran anschließende fachliche Grundausbildung für mehrere Berufe und in der dritten, der Aufbaustufe, schließlich eine spezifische Ausbildung für einen einzigen Beruf vermittelt werden. Die Pläne für diese Stufenpläne trafen mit dem Bestreben zusammen, eine Reihe von veralteten Ausbildungsberufen zu streichen und verwandte Ausbildungsberufe auch in der Bundesrepublik zusammenzufassen und für diese eine gemeinsame Grundausbildung zu ermitteln. Im Berufsbildungsgesetz von 1969 ist die Stufenausbildung gesetzlich verankert worden, so daß damit gerechnet werden kann, daß in den nächsten Jahren in sehr starkem Umfange die Stufenpläne die Grundlage für die berufliche Ausbildung ausmachen werden.

3.4.2 Die Grundberufe in der DDR

In der gleichen Zeit ist in der DDR der Grundberuf zur verbindlichen Konzeption der Berufsausbildungsreform geworden. Seit 1967 wird die Zahl der in der Berufsausbildung eingeführten Grundberufe ständig erhöht; gegenwärtig wird etwa ein Drittel aller Lehrlinge in Grundberufen ausgebildet. Ende 1971 sollen es etwa die Hälfte, 1980 75% sein.
Der Grundberuf stellt eine Art Synthese von allgemeinen und berufsspezifischen Kenntnissen, von berufstheoretischen und berufspraktischen Bildungsinhalten sowie von schulischen und betrieblichen Ausbildungsformen dar. Das Zusammenwirken der einzelnen Elemente wird durch das angeführte Strukturschema verdeutlicht.
Die berufliche Grundlagenbildung, die als Teil des Grundberufs anzusehen ist, hat drei inhaltliche Bestandteile: der erste umfaßt diejenigen Bildungsinhalte, die vorwiegend in allen Ausbildungsberufen benötigt werden. Der zweite besteht aus solchen beruflichen Inhalten, die in mehreren Ausbildungsberufen benötigt werden; und der dritte Bestandteil der Grundlagenbildung umfaßt die ganz spezifischen Kenntnisse eines einzelnen Grundberufes. Hierauf baut dann in der Regel eine berufliche Spezialisierung auf. Innerhalb der Ausbildung wird zumindest eine berufliche Spezialisierung vermittelt, damit dann der Übergang von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit reibungslos vonstatten gehen kann.
Trotz einer formalen Ähnlichkeit können die Stufenausbildung und die Ausbildung in den Grundberufen nicht gleichgesetzt werden. Während die Stufenausbildung am Ende einer jeden Stufe einen vollwertigen Qualifikationsabschluß vorsieht, ist dies bei der Grundberufsausbildung in der DDR nicht vorhanden. Auf der anderen Seite schlägt die Ausbil-

dung in Grundberufen nicht nur durch Absichtserklärungen, sondern bereits auch durch Institutionalisierungen die Verbindung zur beruflichen Weiterbildung, während sich die Stufenausbildung in der Bundesrepublik im wesentlichen auf die Berufsausbildung im engeren Sinne beschränkt.
Mit diesen Entwicklungen des Schulwesens in der DDR scheint sich, trotz der dargestellten Strukturdifferenzierungen und ihrer faktischen und teilweise ausdrücklich eingebauten Selektionsfunktion sowie der intendierten Lenkungsmaßnahmen, doch ein konsistenteres Schulmodell für die Ausbildung *aller* Schüler durchzusetzen, als es für die BRD absehbar ist. Der im Strukturplan und Bildungsbericht der Bundesregierung vorgesehene stufenförmige Aufbau des Bildungswesens, eine zehnjährige Bildungspflicht und die stärkere Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung lassen zwar ähnliche Tendenzen der Schulplanung erkennen; doch setzen hier selegierende Differenzierungsmaßnahmen schon früher und stärker ein, als es in der DDR der Fall ist (spätestens ab Klasse 7 - 8, also erheblich vor Ende der allgemeinen Pflichtschulzeit), während sie, mit wenigen Ausnahmen, aus der allgemeinen Oberschule der DDR zumindest der Intention nach verbannt sind. Darüber hinaus kann stark bezweifelt werden, ob die im Strukturplan dargelegten Reformvorstellungen auch unter Beibehaltung der gegenwärtigen Strukturgliederung – wie hier angenommen – realisierbar sind, ganz abgesehen davon, daß sich auch diese – zugegebenen – Kompromißvorschläge noch im Stadium der Beratung zwischen Bund und Ländern befinden und die Frage der Finanzierung völlig offen ist.

Anmerkungen

Im Text wurden nur die wichtigsten oder direkt zitierten Quellen belegt. Die Darstellung des Schulwesens der DDR beruht hauptsächlich auf Materialien einer Vergleichenden Studie über Schulreformen in sieben Ländern seit 1945, die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erstellt wurde, vgl. S. B. Robinsohn u. a., *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Bd. I: BRD, DDR, UdSSR*, Stuttgart: Klett 1970;
Zum polytechnischen Unterricht vgl.: K.-D. Mende: *Schule und Produktion*, Bad Harzburg 1971;
eine gute Informationsquelle über die neueren Entwicklungen bietet ferner die Zeitschrift *Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung*, Berlin: Volk und Wissen;
Daten zur Schulentwicklung in der DDR entstammen, soweit nicht anders angegeben, eigenen Berechnungen nach Angaben im Statistischen Jahrbuch der DDR von 1969 und 1970.

1 *Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung.* Deutscher Bundestag. 5. Wahlperiode. Drucksache V/2166.
2 Bundestag – Drucksache V/4609.

3 Text in: *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands.* Dokumente, hrsg. und erläutert von S. Baske und M. Engelbert. 1. Teil 1945-1958, Berlin, Heidelberg: Quelle & Meyer 1966, S. 24 ff.

4 Vgl. u. a. W. Dorst, »Was ergab die Überprüfung der Oberschulen?«, in: *die neue schule* 12/1949, S. 376 ff.;
H. Becker, »Wo stehen unsere Oberschulen?«, in: *die neue schule* 27/1950, S. 703 ff.

5 E. Drefenstedt, H. Lindner, H. Rettke, *Auf dem Weg zur sozialistischen Landschule*, Berlin: Volk und Wissen 1959, Anhang.

6 Text in: Baske/Engelbert, a.a.O., 2. Teil 1959-1965, S. 56 ff.

7 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR, § 11, Abs. 2, a.a.O., S. 61;
Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR in den Jahren 1959-1965, vgl. »Der Siebenjahrplan – Gesetz unseres Schaffens«, in: *Pädagogik* 14 (1959) 11, S. 815 ff.

8 Text in: Baske/Engelbert, a.a.O., II, S. 373 ff.

9 *Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems* (Entwurf), Staatsverlag der DDR, o. O., o. J. (1964).

10 *Grundsätze*, a.a.O., S. 37.

11 Vgl. eine beispielhafte Darstellung solcher Programme und Versuche bei A. Baumgartner und K. Günther, »Vorschulerziehung in der DDR«, in: *betrifft: erziehung*, Nr. 9, 1970, S. 25 ff.

12 *Strukturplan für das Bildungswesen*, Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. 2. 1970, Bonn: Bundesdruckerei, S. 120.

13 Nach einer Untersuchung wurden z. B. als nicht schulreif ermittelt 3% der Kinder von Akademikern u. ä., dagegen 23% der Kinder ungelernter Arbeiter; vgl. W. Schultze, *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium*. Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte 1, Frankfurt am Main 1964, S. 57.

14 G. Witzlack, »Einschulungspraxis und Schulfähigkeit«, in: *Pädagogik* 23 (1968) 3, S. 225 ff., bes. S. 235 f.

15 Für die BRD vgl. *Strukturplan*, a.a.O., S. 329; neuere Daten sind noch nicht erhältlich, dürften jedoch nur unwesentlich höher sein; der Prozentsatz für die DDR wurde aus dem Anteil der Schüler im 10. Schuljahr 1969 am Durchschnittsjahrgang der 15-17jährigen berechnet.

16 Richtlinie für die Vorbereitung auf den Besuch der Erweiterten Oberschule und für die Aufnahme in die Erweiterte Oberschule vom 10. 6. 1966, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Nr. 15, in: *Bildung und Erziehung* (Loseblattsammlung) C/Ib/7, 79. Nachtrag, S. 37;
vgl. auch M. Honecker, »Alles für die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit«, in: *Pädagogik* 23 (1968), 8/9, S. 770 f.

17 Mitteilungen über Ausbildungsmöglichkeiten in Abiturklassen in den Einrichtungen der Berufsausbildung 1968/69 vom 29. Juni 1967, in: *Bildung und Erziehung* C/IIc/34, 96. Nachtrag.

18 Vgl. dazu bes. M. Baethge, *Ausbildung und Herrschaft*. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (1970), bes. S. 135 ff.;
F. Nyssen, *Schule im Kapitalismus*. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Köln: Pahl-Rugenstein (1970);
Zum Zusammenhang zwischen Schulgliederung und Wirtschaftsinteressen seit 1945

auch bei C. Kuhlmann, »Schulreform und Gesellschaft in der BRD 1946-1966«, in: S. B. Robinsohn u. a., *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*, a.a.O., S. 55 ff.

19 Vgl. *Strukturplan*, a.a.O.; *Bildungsbericht '70*. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970.

20 Vgl. G. Koneffke, »Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft«, in: *Das Argument* 11 (1969) 5/6, S. 389 ff.; eine ausführliche Analyse der Schulreformansätze unter diesem Gesichtspunkt erscheint demnächst in Band III der genannten Vergleichenden Studie, S. B. Robinsohn u. a., *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*, a.a.O., Band III: Der Vergleich.

21 Vgl. u. a. *Beiträge zum Begabungsproblem*, Berlin: Volk und Wissen 1962; »Psychologische Fragen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten«, *Pädagogik*, 3. Beiheft 1969.

22 Entsprechende Beispiele aus den neuen Lehrplänen finden sich bei H.-J. Rohloff, »Gesamtschulähnliche Merkmale im Bildungswesen der DDR«, in: *Die Deutsche Schule*, 62 (1970) 1, S. 17 ff., bes. S. 22 ff.; vgl. auch Anm. 23.

23 Vgl. Ergebnisse der Einführung neuer Lehrpläne und Lehrmethoden an den 10klassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 10. und 11. Juni 1968, Berlin 1968, S. 21 ff.;
M. Honecker, »Alles für die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit«, a.a.O., S. 768 ff.

24 Zur DDR vgl. u. a. H. Klein, »Zur Differenzierung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Lernprozesse«, in: *Pädagogik* 20 (1965) 7, S. 639 ff.;
H. Klein, »Neues Lehrplanwerk und Differenzierung des Unterrichts«, in: *Pädagogik* 24 (1969) 8, S. 733 ff.;
Tagung der Forschungsgemeinschaft »Differenzierung«, in: *Pädagogik* 24 (1969) 2, S. 181 f. und *Pädagogik* 24 (1969) 7, S. 678.
Zur internationalen Entwicklung vgl. H. Thomas, »Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich«, in: *Lernziele der Gesamtschule*, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 12, Stuttgart: Klett 1969, S. 91 ff.

25 Ausführlich informiert hierüber: Voelmy (Hrsg.), *Arbeitslehre in den Hauptschulen der Bundesrepublik*, Band 13; Berlin; Weinheim 1971.

26 Im einzelnen vgl. hierzu: Mende, *Schule und Produktion*, a.a.O.

27 Vgl. hierzu: *Lehrplan für den polytechnischen Unterricht*, Klassen 7-10, Berlin 1967.

28 Vgl. Mende, a.a.O., insbesondere die Einleitung.

29 Vgl. z. B. Hempel, K.: »Erste Erfahrungen in der wissenschaftlich-praktischen Arbeit«, in: *Polytechnische Bildung und Erziehung*, 1970, H. 1, S. 24-25;
Schulze, H.: »Anleitung und Unterstützung der Arbeitsgruppenleiter für die wissenschaftlich-praktische Arbeit«, in: *Polytechnische Bildung und Erziehung*, 1969, H. 10, S. 414-415.

30 Hierzu ausführlicher bei Arnold, H.: »Zur Weiterentwicklung der Erweiterten Oberschule«, in: *Pädagogik*, 1969, H. 7, S. 657-661.

31 Zit. nach »Schriftlicher Bericht des Ausschusses für Arbeit zum Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes«.

32 § 32,4, Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. II. 1965.

33 Insbesondere §§ 32-40.

34 Berlin, 1970.

Schulbücher bei J. B. Metzler

Heinz Ide (Hrsg.) u. a.

Bestandsaufnahme Deutschunterricht – Ein Fach in der Krise

Die Bestandsaufnahme bringt zum erstenmal eine zusammenfassende umfangreiche Kritik am herkömmlichen Deutschunterricht, an Lesebuch, Sprachunterricht, Klassikerlektüre, Besinnungsaufsatz und Methodik. 256 Seiten. Kartoniert DM 16.80
(ISBN 3 476 30002 1)

Kurt Gerhard Fischer

Einführung in die Politische Bildung

Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Der Autor bezieht soziologische, psychologische und politologische Forschungen ein. 160 Seiten. Kartoniert DM 9.– (ISBN 3 476 20018 3)

Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.)

Politische Bildung

Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlich-politischen Unterricht. XII, 319 Seiten mit 71 Abbildungen. Leinen DM 13.80 (ISBN 3 476 20016 7)
Dazu: Lehrerheft, 20 Seiten, kostenlos
Ergänzungsheft 1969 apart DM 1.– (ISBN 3 476 20017 5)

Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.) u. a.

Beiträge zur Praxis des Politischen Unterrichts

Mit Beiträgen von Monika Adam, Franz Halbmayr, Bärbel Sprenberg, Susanne Halbmayr, Konrad Rinninsland, Manuel Zimmermann und Kurt Gerhard Fischer. Ca. 140 Seiten. Ca. DM 12.80 (ISBN 3 476 20019 1)

Kurt Gerhard Fischer

Gesellschaft und Politik

Ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde. Ca. 320 Seiten. Ca. DM 10.–
(ISBN 3 476 20020 5)

J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung Stuttgart

Für Eltern und Schüler

Siegfried Bernfeld

Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse (3 Bände)

Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff, zus. 953 Seiten, Paperback je DM 12.–

Otto F. Kanitz

Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung

herausgegeben von Lutz von Werder, 276 Seiten, Paperback DM 14.–

Edwin Hoernle

Grundfragen proletarischer Erziehung

herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff, 261 Seiten, Paperback DM 12.–. Auch in Leinen lieferbar

Otto Rühle

Zur Psychologie des proletarischen Kindes

herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff, 216 Seiten, Paperback DM 12.–. Auch in Leinen lieferbar

Erziehung zum Ungehorsam

Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung, herausgegeben von Gerhart Bott, 123 Seiten, Paperback DM 6.–

Günter Amendt

Sexfront

160 Seiten, Paperback DM 5.–

MÄRZ

MELZER

Ist die faschistische Epoche beendet?	Griechenland – Der Weg in den Faschismus
Mit Beiträgen von G. Schäfer, D. Lanz, R. Schön, W. Hippe, K. W. Kröll, H. Wendler, M. Nikolinakos, I. Fetscher, D. Horster, E. Mandel	Dokumentation zur politischen Situation
Herausgegeben von M. Nikolinakos und D. Horster im Melzer Verlag 15,–	Herausgegeben von Jean Paul Sartre Melzer Verlag 15,–
Armut in der Bundesrepublik Deutschland	Schülersexualität
Beschreibungen Familiengeschichten Analysen Dokumentationen	Ein kritisches Experiment zur Sexualpädagogik mit Interviews und Schülerzeichnungen
Herausgegeben von Jürgen Roth im Melzer Verlag 12,–	Herausgegeben und kommentiert von Julius Mende und Georg Dobrovich im Melzer Verlag 8,–
Anarchismus Theorie/Kritik/Utopie	Black Brother
Mit Arbeiten von Godwin, Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Malatesta, Landauer, Rocker, Goldman, Voline, Read, Goodman, Souchy.	Die Bedeutung Afrikas für den Freiheitskampf des schwarzen Amerika
Herausgegeben von Achim v. Borries und Ingeborg Brandies Melzer Verlag 20,–	Volkhard Brandes im Melzer Verlag 18,–
Sowjetrußland, die Juden und Israel	Gespräche mit israelischen Soldaten
Ein Beitrag zum Antisemitismus	Gershom Scholem in der Neuen Zürcher Zeitung: »Das wichtigste Dokument zu unserer geistigen Existenz, das Israel bisher hervorgebracht hat«
Herausgegeben und eingeleitet von Heinz Abosch im Melzer Verlag 12,–	Herausgegeben von der Kibbutzbewegung Melzer Verlag 18,–

Melzer-Bücher
in jeder Buchhandlung oder durch
Buchdienst
61 Darmstadt · Postfach 827

Klaus-Jürgen Bruder
Taylorisierung des Unterrichts
Zur Kritik der Instruktionspsychologie

Seit den 60er Jahren wird die pädagogische und lernpsychologische Diskussion in den USA unter dem Stichwort ›instructional psychology‹ oder auch ›technology of training‹ von Ansätzen bestimmt, die zum überwiegenden Teil der militär- bzw. industrie-eigenen Forschung entstammen und die der methodischen Forderung nach Konstruktion von Unterrichtskonzepten (Modellen) im konkreten Feld, am konkreten Material zum Durchbruch verhalfen, gegenüber und in scharfer Frontstellung zu der vorangegangenen ›Sinnlose-Silben‹- und Ratten-Psychologie.

Diese hatte es noch für möglich gehalten, ›allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Lernens‹ auf Probleme des Unterrichts bzw. dessen Konstruktion einfach zu übertragen – Gesetzmäßigkeiten, die sie selbst an Hand von Lernmaterial gewonnen hatte, das äußerst unspezifisch und vor allem frei von Alltagsbedeutungen war, die das Lernen in unkontrollierter Weise erleichterten –, mußte aber schließlich in widersprüchlichen Ergebnissen und in nicht entscheidbaren Kontroversen steckenbleiben und vor der Einsicht kapitulieren, daß es darauf ankomme, jene Faktoren explizit in die Untersuchung des Lernens einzubeziehen, die ihre schönen Gesetze unbrauchbar gemacht hatten: die konkreten Bedingungen und Ziele des Unterrichts selbst.

In der BRD wurde die Abrechnung mit dieser überholten Psychologie auf dem Tübinger Kongreß, 1968, einer breiteren Öffentlichkeit vorgeführt, nachdem man sie in der Forschung bereits überwunden hatte und dazu übergegangen war, den Einsatz der neuen Konzepte in der Unterrichtspraxis in die Wege zu leiten (z. B. VW-Projekt »CIEL« = Curriculum Institutionalisierte Elementarerziehung). Dadurch wurden den linken Studenten alle Argumente aus der Hand geschlagen, die sie gegen eine senile, irrelevante Psychologie vorzubringen gedacht hatten und die jetzt in der neuen Formel von der ›Wissenschaftsfeindlichkeit des Kapitals‹ wieder auftreten. Gegenüber derart hilflosen Globalurteilen ist eine genaue Untersuchung angebracht, die gleichzeitig gegen die einsetzende Gegentendenz, Neuerungen unbesehen als ›progressiv‹ zu überschätzen, gerichtet sein muß.

Die Instruktionspsychologie stellt gerade die die ›reinen‹ Lern-›Gesetze‹ störenden Bedingungen in den Mittelpunkt; sie befaßt sich also eher mit den Bedingungen des Lernens als mit dem Lernen selbst in seiner abstrakten Allgemeinheit und wendet sich damit überhaupt erst dem konkreten Lernen zu.

Der erste Schritt hierzu, noch in den systematisierenden Gewohnheiten der Tradition befangen, war der Versuch, die von den verschiedenen Lerntheorien als jeweils einander ausschließend behaupteten Vorstellungen darüber, wie Lernen geschieht, in einem Klassifikationsschema hierarchischer bzw. genetischer Art zusammenzufassen. Bekannt geworden sind Bandura & Walters (1963) und Gagné (1965, 1967). Letzterer stellt sich eine genetische Aufeinanderfolge vor, die gegenüber der von Bandura & Walters weiter aufgefächert ist: specific responding, chaining, multiple discrimination, classifying, rule using, problem solving[1], wobei eine ›höhere‹ Form des Lernens die Beherrschung der ›niederen‹ voraussetzt. Die Benennung der Lernarten verweist gleichzeitig auf die Ziele des Lernens, wie ja überhaupt im Begriff des Lernens immer beides, Prozeß und Produkt, enthalten ist, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, scheinbar bruchlos den Akzent einmal auf den Prozeß (wie bei der Lerntheorie), das andere Mal auf Ergebnis oder Ziel zu legen (wie es die Instruktionspsychologie tut).

Die Betonung der Lernziele (prononciert bei McClelland 1968, 48), die Aufgabe, das Erreichen ganz bestimmter Lernziele zu befördern, stellt die Instruktionspsychologie explizit in den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang, in dem die Schule seit je steht, sind diese Lernziele doch gesellschaftlich gefordert bzw. vorgegeben auf Grund der Notwendigkeit, das Individuum für den Prozeß der gesellschaftlichen Reproduktion zu qualifizieren und – in Klassengesellschaften – bestimmte ideologische Interpretationsschemata für die gesellschaftliche Wirklichkeit zu vermitteln. Obzwar dieser Zusammenhang für die klassischen Lerntheorien nicht minder gegeben war (Bruder 1968, Bruder & Streiffeler 1971), blieb er dort hinter deren abstrakten Konzepten verborgen, die gar nicht auf die konkreten Bedingungen Bezug nahmen und damit den Schein verbreiteten, von (gesellschaftlichen) Bedingungen überhaupt unabhängig zu sein. Im Unterschied dazu muß die Instruktionspsychologie nicht nur auf konkrete Bedingungen des Lernens sich beziehen, sondern formuliert auch allgemein das Ziel der Instruktion des Unterrichts ganz unbeschwert als »die Entwicklung der grundlegenden Lernfähigkeiten und -fertigkeiten zusammen mit den angemessenen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Eintritt in einen Beruf (entry-level job skills), die die Schüler für die

Arbeit qualifizieren; die Vorbereitung unserer Jugendlichen auf die Rolle eines Bürgers in einer sehr komplexen Wirtschaft des freien Unternehmertums. Wir möchten, daß sie diese Rolle erfolgreich ausfüllen ... wir möchten sie effektiv machen nicht nur als Bürger, sondern auch als Arbeitnehmer und als Eltern ... ihnen die Fähigkeit vermitteln, erfolgreich zu kommunizieren, selbst Verantwortung dafür zu übernehmen, daß die Arbeit fristgerecht erledigt wird, und sich einem vorgegebenen organisatorischen Rahmen einzupassen. Deshalb beschäftigen wir uns mit dem, was man ›Selbsterfüllung‹ (self-fulfillment) oder ›Selbst-Verstehen‹ (self-understanding) des einzelnen Schülers nennen könnte, damit er eine gut integrierte Persönlichkeit entwickeln kann« (Bushnell 1968, 123 f.) – gut integriert also in das nicht so benannte kapitalistische System. Eine treffendere Entlarvung von ›Selbstverwirklichung‹ als einer humanistischen Phrase läßt sich kaum denken.

Diesem Zitat kann man bereits entnehmen, daß die Instruktionspsychologie sich keineswegs darauf beschränkt, die kognitiven und manuellen Fertigkeiten zu entwickeln und zu fördern, sondern daß sie alle Eigenschaften des Individuums in den Griff zu bekommen trachtet. Und diese anderen Eigenschaften keineswegs nur, weil sie selbst notwendige Bedingungen des Lernens sind, sondern weil sie alle zusammen den »effectively functioning, mature adult« ausmachen (Alschuler 1968, 29). Eine dieser Eigenschaften ist besonders begehrt: das Leistungsstreben, denn: »Individuen mit hoher Leistungsmotivation denken darüber nach, wie sie die Dinge besser machen können, wie man schwierige Probleme in origineller Weise löst ..., sie haben auch charakteristische Handlungsstrategien, sie neigen dazu, sorgfältig kalkulierte Risiken einzugehen; sie lieben Situationen, in denen sie persönliche Verantwortung übernehmen können; sie sind Selbst-Starter, Neuerer, Initiatoren, selbstsichere Leute, die an harter Arbeit Spaß finden, nicht so sehr wegen der damit verbundenen Belohnungen, sondern weil sie die Dinge eben sehr gut machen wollen« (Alschuler, 30). Diese Beschreibung des idealen Angestellten stammt nicht etwa vom ›Arbeitgeber‹, sondern von einem Psychologen.

Eine psychologische Beförderung dieser wünschenswerten Ziele verlangt zunächst eine genaue Kenntnis der einzelnen Verhaltensweisen, die diese Fertigkeit, das Lernziel, konstituieren (auf weitere Voraussetzungen ist im folgenden einzugehen). Mittels ›task taxonomy‹ versucht man, Aufgaben in jene Teilaufgaben und ihnen entsprechende Fertigkeiten analytisch zu zerlegen (Fitts 1962, Miller 1962), die verschiedene Weisen des Lernens und deshalb auch verschiedene Unterrichtspraktiken erfordern und derart in hierarchischer Beziehung zueinander stehen, daß die erfolgreiche Leistung in der ›Teilaufgabe‹ notwendig für die Ausführung der ›Zielaufgabe‹ ist (Gagné).

Die Formulierung der Lernziele in Verhaltenstermini (Anderson 1967, 129 f.; dagegen: Gage & Unruh 1967, 365) macht dadurch, daß diese beobachtbar werden (Goldiamond 1968, 10), auch erst feststellbar, ob der Schüler das gesetzte Ziel erreicht hat, ist also notwendig im Rahmen dieses psychologischen Vorgehens. Die Auflösung des Zieles in kleinste Verhaltensschritte löst dieses aber auch theoretisch aus dem Zusammenhang der Notwendigkeit, in dem es steht und von dem her es zu erreichen ist. Wie Marcuse (1967, 129) zeigt, wird dieser Zusammenhang gerade durch die Übersetzung in seine Elemente beseitigt. Damit hat die Instruktionspsychologie den sicheren Punkt wieder gefunden, von dem aus sie ihre Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu behaupten in der Lage ist. Denn nichts scheint plausibler, als daß es in jeder Gesellschaft, also unabhängig von einer bestimmten Gesellschaftsformation, erforderlich sei, Wissen anzueignen, Probleme in neuartiger Weise zu lösen, ja daß die Erleichterung des Lernens, die Verfügung über fundierteres Wissen und die Fähigkeit, souverän damit umgehen zu können, das Individuum selbst emanzipiere von ›unbegriffenen Zwängen‹. Die Frage nach den Inhalten dieses Wissens und den Bedingungen seiner Aneignung, die von solchen gesellschaftlichen Notwendigkeiten her definiert sind, muß abgeschnitten werden, auf Grund der Legitimationsschwäche der bürgerlichen Gesellschaft. Damit verfällt die Instruktionspsychologie jedoch nur allgemein verbreiteten gesellschaftlichen Illusionen (Sève, 1969, 232), die sie über ihre Tätigkeit und deren Funktion breitet, ohne diese damit unbrauchbar für die Erfordernisse der Gesellschaft zu machen. Vielmehr gründet ihre Wirksamkeit gerade darin, daß sie isolierte einzelne Verhaltensäußerungen verändert durch eine Veränderung jener Bedingungen, unter denen das ursprüngliche Verhalten stattfand. Lernen selbst ist, psychologisch gesehen, diese Veränderung des Verhaltens (English & English 1958).

2. Einrichtung der Bedingungen des Lernens

Lernen als Veränderung des Verhaltens auf Grund von veränderten Bedingungen bezieht bereits notwendig diese Bedingungen mit ein: im Stimulus-Response-Modell der klassischen Lerntheorie werden die Bedingungen immer mitgedacht. Trotzdem war es ein großer Schritt, den die Instruktionspsychologie tat, als sie auf der Abhängigkeit dessen, was gelernt wird, von den unmittelbaren Bedingungen des Lernens insistierte. »Jeder Gedanke . . . kann in einer Form dargeboten werden, die einfach genug ist, daß sie der Lernende versteht« (Bruner 1967, 44). Es kommt nur darauf an, das auch zu tun, diese Bedingungen einzurichten.

Und genau dieses Verständnis ihrer Aufgabe legen die Instruktionspsychologen bereits in die Definition ihrer Disziplin. »Einrichtung der Bedingungen effektiven Lernens« (Gagné 1967, 295; Bruner 1967, 37; Jahnke 1967, 181). So revolutionär es klingen mag (und sich für manchen Instruktionspsychologen subjektiv auch darstellt), die Bedingungen des Lernens in solcher Weise einzurichten, daß es jedem Schüler ermöglicht wird, jeden Stoff zu lernen, bleibt man doch auch an diesem Punkt wieder sehr viel bestimmter an die Bedingungen der Gesellschaft gebunden als die Lerntheoretiker, die von diesen Bedingungen nur den davon abstrahierten »stimulus« in Händen behielten.

Die Einrichtung von Bedingungen effektiven Lernens bedeutet eine vielfältige Verzahnung mit den Bedingungen der Gesellschaft selbst. Einmal sind die Bedingungen des Lernens als institutionalisierte Bedingungen schulischen Lernens bereits in der Gesellschaft und entsprechend den Notwendigkeiten der Reproduktion dieser gesellschaftlichen Verhältnisse vorgegeben (Schule, Lehrplan, Lernmaterial, Lehrer usw.). Aber die will die Instruktionspsychologie ja gerade verändern. Wir stoßen hier auf das Problem der Innovation (Hilgard & Bower 1966; Gage & Unruh 1967; Technology and Innovation in Education 1968). Gemeint ist die Einrichtung ›idealer‹ Bedingungen, derjenigen, die man vorher experimentell festgestellt hat. Dies Problem hat zwei Seiten. Geht man von bestimmten Zielen des Unterrichts aus und untersucht man daraufhin, wie die Bedingungen beschaffen sein müssen, um diese Ziele zu erreichen, frei von den Einschränkungen des gegenwärtigen ›pädagogischen Feldes‹, so hat man die gesellschaftlichen Notwendigkeiten durch die gesellschaftliche Bestimmtheit der Lernziele wieder im Plan. Substituiert man diese durch Ziele, die die Psychologie selbst als erstrebenswert herausgefunden hat, z. B. bestimmte ›kognitive Stile‹ der Aufgabenbewältigung (Kagan 1965), so verfolgt man im besten Fall nur das gesellschaftlich Ideale, denn die Psychologie konnte jene Ziele wiederum nur an Mitgliedern der bestehenden Gesellschaft ermitteln. Überhaupt kommen durch die Schüler selbst die gesellschaftlichen Beschränkungen insofern in die Konstruktion der Lernbedingungen hinein, als diese ja alle bestimmte Vorerfahrungen und Fertigkeiten mitbringen, die sie unter den Bedingungen der Sozialisation in einer bürgerlichen Gesellschaft erworben haben. Eindrückliche Beispiele führen Husén (1963) und Kelley & Thibaut (1969) vor; sie sind auf die Formel zu bringen, daß jene Lernbedingung am effektivsten ist, mit der der Schüler bereits vertraut ist. Daß diese Sozialisationsbedingungen selbst wiederum an gesellschaftliche Notwendigkeiten gebunden sind, dürfte nach Kohn (1959), zuletzt Wulff (1969) klar sein.

Schließlich sind die Bedingungen des Lernens nur einzurichten für das Lernen mit bestimmtem Material, bestimmten Aufgaben. Auf sie kann

man auch bei der Untersuchung von allgemeineren Lösungsstrategien nicht verzichten. Man kann sie nur nachträglich durch Formalisierung wieder heraustrennen, wobei klar ist, daß die dabei unbesehen übernommene Struktur dieser Aufgaben, der Lernsituation überhaupt, die konkrete Gestalt der Problemlösungsstrategien bestimmt hat.

Auf Grund der Abhängigkeit der Lernbedingungen von den gesellschaftlichen bleibt die Innovation, die die Instruktionspsychologie zustande bringt, auf die Ausschaltung anachronistischer Dysfunktionalitäten beschränkt, in und für eine Gesellschaft, in der die Verdinglichung aller menschlichen Beziehungen keineswegs durchbrochen ist.

Der notwendig erste Schritt, der der Einrichtung der Lernbedingungen vorausgehen muß, ist, die Beschaffenheit der vorhandenen Bedingungen umfassend und detailliert festzustellen und zu untersuchen, welche zusätzlichen Bedingungsqualitäten darüberhinaus in die Lernsituation einzubringen sind; nicht nur im Sinn des Querschnitts der aktuellen Lernsituation, sondern auch der Bedingungen, unter denen der Schüler vorher Erfahrungen gesammelt hat, und derjenigen, für die er vorbereitet werden soll. Neben Lernziel und Lernmaterial, seiner Struktur und Dosierung (Bruner 1967, 41) stellen die Erfahrungen, Fertigkeiten, Pläne und Erwartungen von Schüler und Lehrer selbst Bedingungen des Lernens dar (Flanagan 1968, 113), ebenso Klassenzimmer und Gebäude und nicht zuletzt die Art der Wissensüberprüfung, der Belohnung und Bestrafung, die Frequenz ihrer Vergabe u. a. mehr (Bruner 40). Alles, was stattfindet oder gegeben ist, während der Schüler lernt, ist Teil der Bedingungen des Lernens. Einziges Auswahlkriterium kann deren Feststellbarkeit sein. Aber auch dabei darf man nicht stehenbleiben. Um den Erziehungsprozeß effektiv in den Griff zu bekommen, müssen auch die Bedingungen, die sich der unmittelbaren Feststellung entziehen, weil sie nicht beobachtbar sind, eben zu beobachtbaren gemacht, zu beobachtbaren umformuliert werden. Eine zentrale Stelle nimmt hierbei das Problem der Motivation ein. Goldiamond (1968), »aktiv beteiligt an NASA-Forschungsprojekten auf dem Gebiet der Verhaltenspsychologie« (6), packt es folgendermaßen an: »Jemanden motivieren heißt, ihn unter Bedingungen stellen, die zu den gewünschten Konsequenzen führen«, und zynisch fügt er hinzu: ». . . jedermann hat seinen Preis, man muß nur die Kaufbedingungen herausfinden«. Die Möglichkeit, solche Bedingungen festzustellen, sieht er in der Untersuchung der individuellen Biographie, der Beobachtung des aktuellen Verhaltens sowie der Konsequenzen dieses Verhaltens, die das Individuum anzustreben scheint (13 ff.). Auf eine kurze Formel gebracht, muß die Frage beantwortet werden: »Was springt heraus?« »Wenn gewünschtes Verhalten nicht belohnt wird, richtet es der Verhaltenstechniker so ein, daß es einen Lohn (payoff) abwirft. Wenn abwei-

chendes Verhalten belohnt wird, sorgt der Verhaltenstechniker dafür, daß der Lohn ausbleibt« (Homme 1968, 20).

Das so leichthin Gesagte bedeutet eine detaillierte Untersuchung aller relevanten Bedingungen, für die derart allgemeine ›Gesetzmäßigkeiten‹ höchstens zur Orientierung ausreichen, wie McKeachie (1961, 1962) und Underwood (bereits 1949) demonstrierten, wobei die Brauchbarkeit der Ergebnisse vom Grad der Ähnlichkeit zwischen experimenteller und schulischer Ernstsituation abhängt. Die ›Angleichung‹ beider aneinander geschieht in zweierlei Richtung, was Hand in Hand geht, derart, daß die Lernziele eher die aus dem schulischen Alltag übernommenen, in Verhaltenstermini formulierten sind, während die schulischen Lernbedingungen nach dem Muster der experimentellen effektiviert werden, was eine stärkere Zergliederung dieser schulischen Lernbedingungen bedeutet. Wie Experimente zur Psychologie des Wahrnehmens zeigen, hat aber die Zergliederung des Wahrnehmungsfeldes eine Reduzierung der Orientierungsmöglichkeiten zur Folge mit der weiteren Konsequenz, daß die verbleibenden Orientierungspunkte eine unverhältnismäßig hohe Bedeutung erhalten (Postman, Bruner & McGinnies 1948, Schafer & Murphy 1943). Weitgehende Zergliederung des Lernstoffes zerreißt den Zusammenhang, in dem dieser tatsächlich steht und schneidet dadurch die Möglichkeit ab, den Lerninhalt wie auch die Lernsituation selbst überhaupt noch in Frage zu stellen. Was bleibt, ist ›creative Anwendung‹ (McKeachie 1962) innerhalb des vorgegebenen und im Lauf solchen Unterrichts internalisierten Rahmens der Lernsituation.

Ist die Einrichtung der Lernbedingungen ihrer Untersuchung logisch äquivalent, wie Wewetzer (1962) in anderem Zusammenhang schreibt, so tritt die Instruktionspsychologie nicht dadurch in die ›Praxis‹ ein, daß sie festgestellte Gesetzmäßigkeiten anbietet, sondern dadurch, daß sie Lernsituationen bereits fertig durchkonstruiert. Anderson (1967, 129): Durch Technologien beeinflußt die Wissenschaft die Praxis, nicht durch Prinzipien, die dem Praktiker zur Verfügung gestellt werden. Die verhaltenswissenschaftlichen Ergebnisse und Methoden müssen in Lehrmethoden und Materialien vergegenständlicht werden. Dadurch ist aber eine weitere Möglichkeit gegeben, offen Ideologie in der Schule durchzusetzen. Als Beispiel genüge das Curriculum des ›progressiven‹ Bruner, ›Man, a course of study‹ (1967, 74 ff.); er stellt darin die Entwicklung der Menschheit dar an Dichotomien wie ›Mensch versus Primaten‹, ›zeitgenössischer technischer Mensch versus primitiver Mensch‹, ›Erwachsener versus Kind‹, die er als ›Kontraste‹ unvermittelt einander gegenüberstellt, läßt aber geflissentlich die wesentlichen Unterschiede, die zwischen den Klassen einer Gesellschaft bestehen, beiseite und hintertreibt somit das Verständnis der Menschheitsgeschichte als einer von Klassenkämpfen.

3. Kontrolle als konstitutives Element der Instruktion

Wer Bedingungen effektiven Lernens einrichten will, muß überprüfen, ob das Lernen tatsächlich effektiv war, d. h. er muß zugleich Bedingungen zur Überprüfung der Effizienz des Lernens wie der Lernbedingungen selbst einrichten.

Voraussetzung auch hierzu ist wieder eine klare Definition der Lernziele (Mager 1961, Deterline 1968). Sind diese in Verhaltenstermini gefaßt, so liegt die Prüfung in der Frage nach der Übereinstimmung von vorgängig beschriebenem und vom Schüler gezeigtem Verhalten. Die Frage nach der Relevanz dieses Verhaltens für andere Situationen als die der Prüfung ist hier bereits beantwortet, da ja die Lernziele von den Anforderungen dieser Praxis her definiert werden (McClelland 1968, 48). Wichtig ist allerdings, daß die Prüfungssituation nicht identisch mit der Lernsituation sein darf (Hilgard & Bower 1966). Diskrepanzen zwischen erwartetem und gezeigtem Verhalten verweisen primär auf die Lernbedingungen, die ja so kontruiert sein müssen, daß (im Unterschied zum traditionellen Unterricht) jeder Schüler das Ziel erreicht, stellen also erst einmal die Effizienz der Instruktion in Frage. Dabei ist allerdings nicht allein entscheidend, ob die Lernbedingung überhaupt zum Lernziel führt, und wie dauerhaft dieses Ziel festgehalten werden kann (›Behalten‹-›Vergessen‹-Dimension), sondern auch die mögliche Lerngeschwindigkeit und Ökonomie des Aufwandes (Bruner 1967, 50) sind wichtige Kriterien der Beurteilung.

Ist diese Effizienz der Instruktion gegeben, so bedeutet die Prüfung des Wissens oder Könnens des Schülers nicht nur die Kontrolle seines Verhaltens am Lernziel, sondern auch die Kontrolle der bei ihm individuell vorliegenden Bedingungen dieses Verhaltens: »Wir können nicht in den Organismus eindringen, aber wir können die Konsequenzen messen. Wir können die Konsequenzen kontrollieren und sie als Teile des Programmsystems etablieren« (Goldiamond 1968, 7). Von daher tritt der inhaltliche Sinn formaler Begriffe hervor, z. B. der des Lernens als »Fixierung von adäquaten und Eliminierung inadäquater Reaktionen« (Melton 1950). Wenn aber die Bedingungen beanspruchen, zu den Zielen zu führen, und Lernbedingungen und Prüfungsbedingungen einander äquivalent sind, wird die Prüfung von Verhalten zur Prüfung der Bedingungen in einem politischen Sinn, insofern die Bedingungen von Lernen Einstellungen und Werthaltungen des Schülers, wie auch seine Beschäftigung außerhalb der Schule umfassen (Flanagan 1968, Bushnell 1968). Hier wird die Bedeutung von Skinners Polemik erst voll verständlich, wenn er sagt: »If you know what you are doing, you are training, and if you don't know what you are doing, you are teaching« (1968, V), seiner Meinung nach der Grund, warum training (instruction) zuerst von Militär und

Industrie entwickelt wurde. Die Kontrolle des Schülers als einer wesentlichen Bedingung des Lernens findet in der Kontrolle des Lehrers als einer weiteren Lernbedingung ihre notwendige Entsprechung.

4. Die Programmierte Instruktion als methodologisches Paradigma

Die Lernbedingungen müssen also derart auf die Lernziele bezogen sein, daß sie die zureichenden Bedingungen dafür sind, daß das Ziel auch erreicht wird. Wann sind sie das? oder: wie gelangt man von den Ausgangsbedingungen zum Ziel (Goldiamond 1968, 10)? Diese Frage läßt sich wiederum nicht mit allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Lernens beantworten, sondern die Programmierte Instruktion selbst ist die Antwort, nicht indem sie sagt, wie man zum Ziel gelangt, sondern indem sie zum Ziel führt, wenn man sie durchläuft: sie stellt die Bedingungen dar, die zum Ziel gelangen lassen. Bedingungen, die dadurch zustande kamen, daß die Lernziele ›operationalisiert‹, d. h. formuliert wurden in terminis nicht von Verhalten, sondern von Operationen, die das Verhalten herzustellen gestatten. Diese Operationen sind aber nichts anderes als die Einrichtung der Bedingungen, unter denen Verhalten stattfinden soll, Verhalten, das sich verändert durch Veränderung der Bedingungen, und zwar durch die Aufeinanderfolge solcher schrittweise veränderten Bedingungen.

Beginnt man ein Programm, so sieht man sich der Frage nach dem eigenen Vorwissen, den bereits vorhandenen Fertigkeiten konfrontiert, deren Fehlen die Arbeit am Programm von vornherein als zwecklos ausschließen. Die erste Bedingung des Programms ist also bereits eine Prüfbedingung, die die Voraussetzungen beim Schüler feststellt (entry behavior: Deterline 1968, 53). Erbringt sie ein positives Ergebnis, so erhält man das Material des ersten Lernschrittes, die erste Instruktion und die dazugehörige Information, deren Verarbeitungsweise die Instruktion vorzeichnet. Das Lernen der ersten Einheit wird durch die erste programminterne Prüfungssituation abgeschlossen, in der die Korrektheit der Verarbeitung, des Befolgens der Instruktion, die Effizienz der Lernanstrengung überprüft und damit entschieden wird, ob man den ersten Schritt ›gelernt‹, damit die nächsthöhere Stufe der Lernbedingungen, die Bedingung für weiteres Lernen, erreicht hat. Je nach Programmart dient das Ergebnis der Prüfung als Information darüber, welcher nächste Schritt aus einer Vielzahl von möglichen auszuwählen ist (›verzweigtes‹ Programm), bzw. ob man in der einzig möglichen Sequenz fortfahren kann oder ob das weitere Vorgehen vorläufig abgeschnitten wird und man zu einer früher bereits passierten Bedingung zurückkehren muß (›lineares‹

Programm). Bei der Führung des Schülers durch dieses Programm können einige Aufgaben besser als vom Lehrer von Lehrmaschinen übernommen werden; sie können z. B. zuverlässiger die Richtigkeit der Antworten oder, allgemeiner, des Verhaltens des Schülers kontrollieren und nicht nur Informationen über das weitere Vorgehen geben, sondern dieses auch erzwingen. Auf diese Weise gelangt man – sehr viel schneller als bisher – zum Ziel.

Ein Programm verbindet Lernbedingung und Prüfungsbedingung derart miteinander, daß die aufgesplitterten Teilbedingungen in sequentieller Abfolge hintereinander geschaltet sind; jede Lernbedingung wird mit einer Prüfungsbedingung abgeschlossen, die den Weg zur neuen Lernbedingung frei gibt. Das Endziel wird aufgebröselt in eine Reihe von Zwischenzielen (Bushnell 1968, 129), die hierarchisch organisiert sind (Bruner 1967, 51) und denen die Gesamtheit der notwendigen Lernbedingungen korrespondiert als eine Hierarchie von Aufgaben, von denen jede in Gänze bearbeitet werden muß und deren Gesamtheit in einer Sequenz anzuordnen ist, die optimale Möglichkeiten bieten, von einer zur nächsten zu gehen (Gagné).

»Und da programmierte Instruktion ein Interaktionsprozeß ist, zeitigt jeder Schüler ein fortlaufendes Protokoll von Ergebnissen« (Deterline 1968, 51). Hier tritt die konstitutive Rolle der Prüfung unmittelbar hervor, da fortlaufendes Lernen permanentes Prüfen erfordert und permanentes Geprüftwerden selbst Lernen ist. Lernen ist abhängig vom Wissen der Ergebnisse, zu einer Zeit und an einem Ort, wo dieses Wissen zur Korrektur verwendet werden kann (Bruner 1967, 50). Die Prüfung, die dem Lernenden erlaubt, sein bisheriges Lernen selbst zu kontrollieren, und die ihm Informationen über die günstigste Weise des weiteren Vorgehens gibt, ist integraler Bestandteil des Lernprozesses selbst. Als ›Selbstüberprüfung‹ hat sie jeden Schein persönlicher Lehrerwillkür verloren, ist allein begründet aus den sachlichen Notwendigkeiten des Lernprozesses selbst und ist insofern die Voraussetzung für ein Lernen ›um der Sache willen‹ im Gegensatz zu sachfremdem Lernen aus Hoffnung auf Belohnung und Angst vor Strafe. Vom Lernziel her betrachtet, und von diesem geht man bei der Konstruktion des Programms aus, ist jede Prüfung, wie jeder Lernschritt, den sie abschließt, dadurch bestimmt, welches Vorwissen, welche Vorfertigkeiten unbedingt erforderlich sind, um den nächsten Schritt machen zu können, den Schritt, der dem (vorgegebenen) Ziel näherbringt. Prüfung ist die notwendige Kontrolle, ob das Ziel erreicht ist, für den Auszubildenden wie für den Ausbilder. So ist es möglich, den Schüler sich völlig selbst kontrollieren zu lassen und ihn doch gleichzeitig fest in der Hand zu haben, fester als in der Hand des unnachgiebigsten Lehrers.

Instruktion bedeutet, den Lernenden durch eine Sequenz von *statement* und *restatement* des Problems zu führen, was die Fähigkeit des Lernenden steigert, das was er lernt zu erfassen, zu transformieren und zu übertragen (Bruner 1967, 49). Das Prinzip ist das der ›Verhaltensformung‹ (shaping of behavior), des allmählichen Fortschreitens von einfachem zu komplexem Verhaltensrepertoire (Holland 1960), mittels sukzessiver Annäherung des Verhaltens an die Ziele, über eine Annäherung der Bedingungen des Verhaltens, die Prüfungsbedingungen sind, an die letzte Prüfungsbedingung. Verwirklicht wird dieses Prinzip durch Aufsplitterung in sinnvoll kleinste Lerneinheiten, kleinste Beträge geforderten Verhaltens, unmittelbare Information über die Leistung und allmähliches Zurücknehmen unterstützender Informationsvorgaben (›fading‹) (Holland 1960, Homme 1968). Diese Techniken sind so fein abstimmbar auf Lerngegenstand und Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers, daß sie effektiv zum Ziel führen können, wissenschaftlich kontrollierbar, unter Ausschaltung von Fehlerquellen, die woanders als beim Schüler liegen (z. B. beim Lehrer). Mit genau vorherbestimmter Präzision läuft der Unterricht ab.
»Lawfulness instead of laws« (Hilgard & Bower 1966, 311) bestimmt diesen Tummelplatz der Pragmatiker. Gesetzmäßigkeiten, die man selbst ›unbemerkt‹ anwendet (wenn man schlau ist), denn es sind die Gesetzmäßigkeiten des Verhaltens und seiner Bedingungen in einer bürgerlichen Gesellschaft. Selbstironisch nennt Homme das ›Gesetz‹, mit dem er in der Hauptsache arbeitet, ›Grandma's law‹: »Jedes Verhalten von höherer Wahrscheinlichkeit kann jedes Verhalten niedrigerer Wahrscheinlichkeit verstärken«: »Erst die Arbeit, dann das Spiel« (1968, 23).
Man muß die Kritik am programmierten Unterricht als vorwiegend reaktionär bezeichnen, wenn sie auf die Würde des Menschen pocht, die es verbiete, die Technik in den Erziehungsprozeß selbst hereinzubringen (in diesem Sinn auch: Konstanzer Paper), statt zu fragen, welche Verwendung diese Technik findet und, weit wichtiger, was für eine Technik das ist. Denn es handelt sich hier im Grunde nur um die Systematisierung und konsequente Anwendung von ›Großmutters Wissen‹, und dieses Wissen kann man nur ablehnen, wenn man die Gesellschaftsstruktur selbst ablehnt, deren Wissen es ist.
Die programmierte Instruktion erfüllt die größten Träume der Pädagogen: neben dem nach sachorientiertem Lernen auch den der ›Individualisierung‹ des Unterrichts (Cronbach 1967). Demnach wäre der Unterricht auf die Bedingungen des Individuums selbst zuzuschneiden, darauf, was es weiß und bereits kann, und was es braucht, um weiter zu kommen (Mager 1968, 37). Auch die Information über sein bisheriges Fortkommen wird in die Weise, wie es Probleme löst, übersetzbar (Bruner 1967, 53), eine Voraussetzung, um diese Information überhaupt

verwenden zu können. Jeder kann so schnell wie er selbst will vorankommen. Gleichzeitig ist die programmierte Instruktion ein unverzichtbarer Posten in der Kalkulation der Bildungspolitiker: Sie effektiviert und verkürzt die Ausbildung, spart Arbeitskraft von Lehrern, bringt zudem den Unterricht in kürzester Zeit auf den jeweils neuesten Stand von Forschung und Technologie (unabhängig vom Wissensstand des Lehrers) und gewährleistet eine einheitliche Gestaltung und Durchsetzung des erforderlichen technischen und ideologischen »Wissens«.

5. Instructional Systems

Im programmierten Unterricht ist die Methode der Instruktionspsychologie vergegenständlicht; auch das Curriculum (instructional system) erfordert keine neue oder andersartige Methode. Doch gewinnt es durch seine Ausdehnung auf potentiell alle Bereiche des Unterrichts und alle Bedingungen des Lernens eine neue Qualität, die allerdings die Konsequenz der Instruktionspsychologie selbst ist.

Ein Curriculum ist nicht einfach ein großes Lernprogramm, das lediglich eine größere Unterrichtseinheit, ein Fach eines Jahres, alle Fächer eines, mehrerer oder aller Schuljahre umfaßt, vielmehr ein System, in das programmierter Unterricht zusammen mit anderen Materialien eingeordnet ist, und zwar auf Grund eines genau festgelegten Planes, der jedoch keineswegs auf einer starren zeitlichen oder thematischen Aufeinanderfolge aufbauen muß, sondern durchaus andere Ordnungsgesichtspunkte, wie Aktualität des Stoffes oder Pläne des Schülers, zulassen kann (Bushnell 1968, 127). Dadurch, daß hier tatsächlich alles, was Bedingung für Lernen ist, auch als solche einbezogen werden kann (Flanagan 1968, 113, 115), ist es nicht mehr notwendig, wie beim programmierten Unterricht, die Schüler, die ein Programm nicht mitmachen können, auszusondern, sondern man kann alle Schüler derart einbeziehen, daß man ihre individuellen Voraussetzungen optimal einsetzt zur Erreichung bestimmter Ziele (Bruner 1967, 43): »Verteilung« an Stelle von »Auswahl«. Jeder Schüler hat nicht nur die Möglichkeit, seiner Lerngeschwindigkeit entsprechend vorzugehen, in einem für alle gleichen Programm, sondern er kann auch anfangen, wo und womit er kann und/oder will (Flanagan 1968, 116). Das Curriculum enthält nicht nur verschiedene Wege, den gleichen Stoff zu erarbeiten (Bruner 1967, 71), sondern alternative Stoffangebote (Flangan 1968, 116).

Im Projekt PLAN von Flanagan (Program for Learning in Accordance with Needs, 1968) ist der gesamte Lehrstoff in 5000 »teaching-learning-units« von je 2 Wochen Dauer aufgeteilt, von denen der Schüler im Lauf

seiner 12jährigen Schulzeit nur 1200 absolvieren muß. Jeder Schüler kann sich sein eigenes Curriculum zusammenstellen. Die teaching-learning-units enthalten nicht nur den üblicherweise als Lehrstoff bezeichneten Inhalt, sondern gleichzeitig Material zu Arbeit, Beruf, Freizeit und »politischem Engagement«. Sie stellen die Forderung an den Schüler, »realistische« Wahlen und Entscheidungen und zugleich die Fähigkeit einzuüben und deren Ausführung auch selbst in die Hand zu nehmen. Darin wird zugleich die Entwicklung des eigenen »Selbstverständnisses« gesehen. Dies alles vom ersten Schuljahr an. Das Gerüst dieser teaching-learning-units sind die schriftlichen Formulierungen der Lernziele (behavioral objectives = BO), der Leistungsnormen (performance standards) mit den dazugehörigen Tests, schließlich zusammenfassende Richtlinien (guides), die für jede teaching-learning-unit in Form von Vorschlägen die Lernziele benennen, das dazugehörige Instruktionsmaterial anbieten, Ratschläge darüber geben, was der Schüler damit anfangen sollte, und Hinweise, wie er überprüfen kann, ob er gelernt hat oder nicht. Die BOs und guides erhalten Schüler und Lehrer gleicherweise.

Auch hier ist die Prüfung des Lernfortschritts von zentraler Bedeutung, die Erfassung der Einstellungen, Gefühle und Werthaltungen gemäß dem umfassenden Systemkonzept eingeschlossen. Das Ergebnis der Prüfung dient, in einer gemeinsamen Besprechung von Schüler und Lehrer, der Planung des nächsten Schrittes. Die Daten der einzelnen Prüfungen, der Besprechungen und der getroffenen Entscheidungen werden zentral von der Schule gesammelt und kanalisiert, »um innerhalb des ganzen Systems den Inspektoren, Rektoren, Verwaltungsbeamten und Lehrern rasch und reibungslos die Information geben zu können, daß Jimmy in Schule X ein Problem mit der Lehr-Lern-Einheit 264 hat« (Flanagan 1968, 119).

Von einem System zu sprechen ist gerechtfertigt auf Grund der umfassenden Einbeziehung tendenziell aller Faktoren, Bedingungen und Ziele der Lernsituation, der vorliegenden und darüberhinaus notwendigen, und der Organisation des gesamten Lernprozesses auf der Basis der Zergliederung und exakten Bestimmung von Lernbedingung und Ziel, ihrer Beziehung zueinander, ihrer Einrichtung und ständigen Überprüfung. Dies alles läßt sich als Taylorisierung des Lernprozesses bezeichnen. »Jedes dieser Elemente und Subelemente muß gemäß des Beitrags definiert werden, den es zu einem bestimmten Erziehungsziel leistet. Die Spezifizierung einer Sequenz von Lernerfahrungen ergibt sich aus einer sorgfältigen Analyse dessen, wie die Charakteristika des Systems integriert sein sollten« (Bushnell 1968, 125).

Mit dem Begriff des Taylorismus wird die Organisation des gesamten Produktionsprozesses eines Betriebes bezeichnet, die alle Arbeitsverrichtungen und maschinellen Funktionen ohne vermeidbare Zeitverluste in-

einandergreifen läßt (Sohn-Rethel 1970, 137). Sie baut auf der exakten Beobachtung jeder einzelnen Arbeitsverrichtung (motion study) und der Messung der für sie benötigten Zeit (time study) auf und organisiert diese Arbeitsverrichtungen derart, daß sie unter kürzestem Zeitaufwand durchführbar sind und ein Maximum an Arbeitsleistung erbringen. Im Zusammenhang der Instruktionspsychologie kann man insofern von Taylorisierung der Erziehung reden, als es auch hier um die rationelle Durchorganisation des gesamten Erziehungsprozesses als eines Systemes geht, das Freizeit, Beruf und politische Aktivität einschließt, und das auf der Analyse des Lern- und Lehrprozesses bis in die kleinsten Lern-Lehr-Einheiten und auf ihrer Reorganisation mit dem Ziel der Maximierung des Lerneffekts bei minimalem Aufwand und minimaler Investition beruht.

Dabei ist allerdings von vornherein der Gefahr einer simplen Gleichsetzung zu begegnen. Entstammt der Taylorismus der Produktionssphäre, deren Organisation er gilt, d. h. der maximalen Ausnutzung der Arbeitskraft, so gilt die Instruktionspsychologie der Organisation des Prozesses, der diese Arbeitskraft allererst zu qualifizieren hat. Während mit den Prinzipien des Taylorismus die Bedingungen der produktiven Arbeit, als materielle und organisatorische des aktuellen Arbeitsprozesses, eingerichtet werden, sind die Bedingungen, die die Instruktionspsychologie einrichtet, solche der Vorbereitung der Arbeitskraft auf die taylorisierten Bedingungen der Produktion. Sie stellt damit die »subjektiven« Bedingungen erhöhter Produktivität, Bedingungen im Individuum selbst her. Die Bedingungen der Instruktionspsychologie erhöhen die Produktivität nicht unmittelbar, sondern erst vermittelt durch die Erhöhung der Qualifikation der Arbeitskraft.

Es kann sich also zunächst nur um eine Übertragung struktureller Momente des Taylorismus in den Erziehungsprozeß handeln. Ein derartiges Verständnis bringen die Instruktionspsychologen bereits selbst auf: »Die These dieses Kapitels ist, daß die gleiche Methode auf die Probleme der Erziehung angewendet werden kann, auch wenn wir es hier mit etwas ganz anderem als einem Produktionssystem zu tun haben« (Bushnell 1968, 123). Man fragt sich allerdings, warum diese »Übertragung« nicht schon früher realisiert wurde, zumal bereits 1907 von Angell eine derartige Lernpsychologie, die »input« und »output« in umfassender Weise miteinander verknüpft, gefordert wurde. Offenbar bestand damals noch keine Notwendigkeit dafür. Die Probleme des deutschen und US-amerikanischen Kapitals am Ende des 19. Jahrhunderts, mit dem englischen und französischen auf dem Weltmarkt zu konkurrieren, denen zudem die billigen Arbeitskräfte ihrer Kolonialvölker zur Verfügung standen, wurden mit dem Taylorismus dahingehend gelöst, die einheimischen Arbeits-

kräfte mit neuen Formen auszubeuten (Sohn-Rethel 1970, 136); inzwischen aber, nachdem die effektivste Organisation des Produktionsprozesses eingerichtet ist, sind neue Probleme aufgetreten.

Die Anpassung der menschlichen Arbeitsverrichtung an die maschinellen Funktionen macht eine Vorbereitung der Arbeitskraft für diese Maschinen-Funktion erforderlich, in desto stärkerem Maß, je mehr sich die organische Zusammensetzung des Kapitals erhöht, wodurch die Arbeit immer stärker selbst Kontroll- und Überwachungsfunktionen in sich aufnimmt: Überwachung der zunehmend automatisierten Produktion. Die Arbeitszerlegung des anfänglichen Taylorismus macht, Sohn-Rethel zufolge, zunehmender Arbeitsintegration Platz. Nach seinen Angaben hat sich in den USA während der letzten zehn Jahre die Zahl der Arbeitsplätze für unqualifizierte Arbeit von 15 auf 5,5 Mill. reduziert, während die für qualifizierte entsprechend gestiegen ist (Sohn-Rethel, 182). Notwendig ist also eine Qualifikation, die den einmal angeeigneten Wissensbestand auf andere Probleme zu übertragen gestattet (Rogers 1967, 38), d. h. nicht festgefügte Fertigkeiten als solche, sondern methodische Fertigkeiten, ›skills‹, die zur Meisterung schwierigerer ›skills‹ befähigen (Bruner 1967, 35), Offenheit für Änderungen (Rogers, 53), selbständiges Einsetzen von Entdeckungsprozessen (Rogers, 38), persönliches Involviertsein (Rogers, auch Ausubel 1967), die Einrichtung von ›self-reward-sequences‹, die die Lernenden autonom (self-sufficient) machen (Bruner 53), womit der immer noch bestehenden Notwendigkeit des Kapitals nach »Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitiger Beweglichkeit des Arbeiters« (*Kapital* I, 511) auf höherem Qualifikationsniveau wieder einmal Genüge getan wäre. »Es genügt für unsere Jugend nicht, nur eng definierte Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Eintritt in einen Beruf zu haben; sie sollten vielfältig, für ein ganzes Bündel von Berufen ausgebildet sein . . . Wenn sie sich dann in einem Beruf finden, der nicht mehr gefragt ist, können sie mit einem Minimum an Umschulung von einem Job in einen anderen überwechseln« (Bushnell 1968, 123).

Für diese notwendige Qualifizierung in breitem Umfang bietet die Instruktionspsychologie die erforderliche Effektivierung des Unterrichts, indem sie auf Grund exakter Erfassung der Lernziele ein Lernprogramm entwirft, das Wissen und Fertigkeiten des neuesten wissenschaftlichen Entwicklungsstandes mit präziser Dosierung vermittelt, genau auf das Individuum zugeschnitten.

Der Taylorismus hat zur (unbeabsichtigten) Folge, »daß die Entfremdung sich nicht nur vollendet, sondern in ihrer Vollendung zugleich durchsichtig wird für die direkten Produzenten«, denn ihnen soll »nichts gelassen werden als die bare manuelle Arbeit, während sämtliche Funktionen, auf die sich die Vergesellschaftung ihrer Arbeit gründet, nämlich deren Kombina-

tion zum Ganzen eines durchmechanisierten Produktionsprozesses, den Arbeitern entzogen und von der hierarchisch gegliederten spezialisierten Bürokratie der Betriebsleitung im Dienst des Kapitals usurpiert wird ... Eine Usurpation kann (aber) aufgehoben, der Usurpator ausgeschaltet werden, die direkten Produzenten könnten selbst die Vergesellschaftung ihrer Arbeit übernehmen, zu deren bewußten Trägern und gesellschaftlichem Subjekt werden« (Sohn-Rethel, 156, 157 ff.).

Derartige schwache Stellen gibt das *instructional system* nicht zu erkennen. Nichts scheint vorgegeben, der Schüler kann frei wählen auf Grund der Information, die ihm die Selbstüberprüfung zur Verfügung stellt. Die Durchsichtigkeit des Lernprozesses läßt jedoch nur die opake Folie der Effizienz erkennen. Und primär erscheint auch die Effektivierung des Unterrichts, sekundär dagegen die (notwendige) Kontrolle von Schüler und Lehrer, ihrer Einstellungen, als Ausschaltung von das Lernen behindernden Störbedingungen. Ob allerdings Arbeiten wachsender Qualifikationsstufe noch in dem Sinn mit wachsender Selbstinitiative der Arbeitenden verknüpft sind, daß sie nicht mehr von Seiten des Managements im Griff zu halten sind (Sohn-Rethel, 182), erscheint fraglich, wenn die im Instruktionssystem vermittelten Fähigkeiten selbst derart partialisiert wurden, daß sie sich nur noch im eng umgrenzten Rahmen »kreativer Anwendung« (McKeachie 1962) bewegen können. Effektives Lernen im Sinne der Instruktionspsychologie ist und bleibt abhängig von einem denaturierenden Prozeß (Bruner 1967, 134).

Anmerkung

1 Diese Begriffe bezeichnen bestimmte Leistungen, die das Ergebnis des jeweiligen Lernprozesses sind:
»specific responding«: ein bestimmtes Ereignis wird mit einer ganz spezifischen Reaktion beantwortet; z. B. das Kind sagt »Puppe«, wenn die Mutter »Puppe« sagt.
»chaining«: hier bilden die einzelnen Reaktionen eine zusammenhängende Kette, in der jedes Glied mit jedem nachfolgenden verbunden ist; z. B. Aufschließen einer Tür mit einem Schlüssel, oder Äußerung zusammenhängender Sätze.
»multiple discrimination«: mehrere unterschiedliche Ereignisse werden mit unterschiedlichen (kettenartig zusammenhängenden) Reaktionen beantwortet; z. B. Bezeichnung eines bestimmten Farbensatzes mit den betreffenden Namen.
»classifying«: Gegenstände unterschiedlicher Beschaffenheit werden Klassen gleicher Funktion zugeordnet; z. B. Unterscheiden verschiedener Lebewesen als »Pflanze« oder »Tier«.
»rule using«: eine Handlung wird entsprechend einer Regel durchgeführt, die durch eine Aussage repräsentiert wird.
»problem solving«: ein neues Problem wird durch Verbindung von Regeln gelöst; z. B. Anheben eines Autos ohne Verwendung eines Wagenhebers. (Sinngemäß nach Gagné 1967, 291.)

Alschuler, A. S., 1968, Teaching achievement motivation. In: Technology and Innovation in Education. Prepared by the Aerospace Education Foundation. New York.

Anderson, R. C., 1967, Educational Psychology. Ann. Rev. Psychol., 18, 129-164

Angell, J. R., 1907, The province of functional psychology. Psychol. Rev., 14, 61-91

Ausubel, D. P., 1968, Educational Psychology: A cognitive view. New York

Ausubel, D. P., 1967 Learning theory and classroom practice. Bulletin No. 1, The ontario institute for studies in education.

Bandura, A., & Walters, R. H., Social learning and personality development. New York, 1963

Bruder, K. J., 1968, Anmerkungen zu einem psychologischen Begriff von Verhalten.

Bruder, K. J., & Streiffeler, F., 1971, Entwicklung und Struktur der modernen Psychologie. In: Gente, H. P. (ed.), Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol 2. Frankfurt.

Bruner, J. S., 1967, Towards a theory of instruction. Cambridge

Bushnell, D. S., 1968, An education system for the 1970s. In: Technology . . .

Cronbach, L. J. 1967, How can instruction be adopted to individual differences. In: Gagné, R. M. (ed.), Learning and individual differences. Columbus

Deterline, W. A. 1968, Educational systems. In: Technology . . .

English, H. B. & English, Al., 1958, A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. Toronto

Fitts, R. M., 1962, Factors in complex skill training. In: Glaser, R. (ed.), Training research and education. Pittsburgh

Flanagan, J. C., 1968, Project PLAN. In: Technology . . .

Gage, N. L. & Unruh, W. R., 1967, Theoretical formulations for research on teaching. Rev. Educ. Res., 37, (No. 3) 358-370

Gagné, R. M. 1967, Instruction and the conditions of learning. In: Siegel, L. Instruction. San Francisco

Gagné, R. M. 1967, The conditions of learning. New York

Gagné, R. M., & Rohwer, W. D. jr., 1969, Instructional psychology. Ann. Rev. Psychol., 20, 381-418

Goldiamond, I., 1968, Motivation – some ways and means. In: Technology . . .

Hilgard, E. R., & Bower, G. H., 1966, Theories of learning. New York

Holland, J. C., 1960, Teaching machines: An application of principals from the laboratory. In: Lumsdaine, A. A. & Glaser, P. (eds.), Teaching machines and programmed learning: A source book. Washington

Homme, L., 1968, A behavior technology exists – here and now. In: Technology . . .

Husén, T., 1963, Home background and behavior in the classroom situation. Pedagogistik Forskning, 23-33

Jahnke, J. J., 1967, A behavioristic analysis of instruction. In: Siegel, L. (ed.), Instruction. San Francisco

Kagan, J., 1965, Individual differences in the resolution of response uncertainty. J. Pers. soc. Psychol., 2, 154-160.

Kagan, J., 1965, Developmental studies in reflection and analysis. In: Kidd, A. H., & Rivoire, J. L. (eds.), Conceptual development in children. New York.

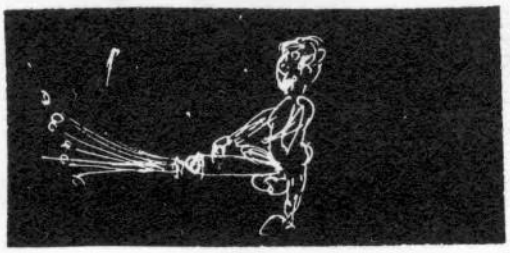
Kelley, H. H., & Thibaut, J. W., 1969, Group problems solving. In: Lindzey, G. & Aronson, E. (eds.), The handbook of social psychology, IV. Reading

Kohn, M. I., 1959, Social class and parental values. Amer. J. Sociol. 64, 337-351

Konstanzer Paper, o. J., Die technologische Wende in der Erziehungswissenschaft. In: Kommunistische Erziehung II/III, 13-19

Mager, R. F., 1968, The need to state our educational intents. In: Technology ...
Mager, R. F., 1961, Preparing instructional objectives. Palo Alto
Marcuse, H., 1967, Der eindimensionale Mensch. Neuwied
Marx, K., 1867, Das Kapital, I, MEW 23, 1969
McClelland, D., 1968, Measuring behavioral objecties in the 1970. In: Technology ...
McKeachie, W. J., 1962, Procedures and techniques of teaching. In: Sanford. N. (ed.), The American college. New York
McKeachie, W. J., 1961, Motivation, teaching methods, and college learning. In: Jones, N. P. (ed.), Nebraska Symposium on Motivation. IX, Lincoln
Melton, A. W., 1964, Catagories of human learning. New York
Miller, R. B., 1962, Task description and analysis. In: Gagné, R. M. (ed.) Psychological principles in system development. New York
Postman, L., Bruner, J. S. & McGinnies, E., 1948, Personal values as selective factors in perception. J. abnorm. soc. psychol., 43, 142-154
Rogers, C. R., 1967, The facilitation of significant learning. In: Siegel, H. (ed.), Instruction. San Francisco
Sève, L., 1969, Marxisme et théorie de la personnalité. Paris
Siegel, L. & Siegel, L. C., 1967, The instructional gestalt. In: Siegel, L. (ed.), Instr. S. F.
Skinner, B. F., 1968, The technology of teaching. New York
Skinner, B. F., 1968, The challenge and responsibility of today's teaching. In: Technology ...
Skinner, B. F., 1954, The science of learning and the art of teaching. Harvard Educ. Rev. 24, 86-97
Sohn-Rethel, A., 1970, Geistige und körperliche Arbeit. Frankfurt
Schafer, E. & Murphy, C., 1943, The role of autism in a visual figure-ground relationship. J. exp. Psychol., 32, 335-343
Travers, R. M. W., 1967, Essential of learning. New York
Underwood, B. J., 1949, Experimental psychology. New York
Wewetzer, K. K., 1962, Die Arbeitsweise der diagnostischen Psychologie. Stud. Gen. 15, 112-120
Wulff, E., 1969, Grundfragen transkultureller Psychiatrie. Argument 50/3, 227-260

MELZER



Schülersexualität
Ein kritisches Experiment zur Sexualpädagogik mit Interviews und Schülerzeichnungen
Herausgegeben und kommentiert von Julius Mende und Georg Dobrovich
Vorwort von Helmut Kentler
ca. 50 Seiten Text und 100 Zeichnungen
Paperback 8 DM
Diese Kinderzeichnungen sind ein Aufruf an alle vernünftigen Eltern und Erzieher, den Kindern Konflikte zu ersparen.

Schulreport
Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik
Herausgegeben von Dieter Dehm
2., verbesserte Auflage
260 Seiten. Paperback 8 DM
Zur Kritik der Gesamtschule · Schülerrevolte und Reformismus · Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Demokratisierung der Schule · Kritik der antiautoritären Erziehung

Lehrlingshandbuch
Orientierungen für die Praxis der Ausbildung in der Lehre und Berufsschule
Herausgegeben von Adolf Brock
ca. 300 Seiten. Paperback 8 DM
Misere und Verschleiß der Lehrlinge, die hier informiert und in eigener Sache aktiviert werden.

Melzer-Bücher
in jeder Buchhandlung oder durch
Buchdienst
61 Darmstadt · Postfach 827

b:e*

Aus dem Inhaltsverzeichnis der letzten Ausgaben . . .

z. B. Nr. 1/1971 . . .

Kollektiverziehung:
Das Modell Kibbutz
Von Ludwig Liegle

Politische Erziehung im Vorschulalter?
Von Friedhelm Nyssen

oder Nr. 3/1971 . . .

Schafft die Schule ab!
Schule — Ritual des Fortschritts
Von Ivan Illich

Neuere Rollenkonzepte
als Erklärungsmöglichkeit
für Sozialisationsprozesse
Von Lothar Krappmann

Wilhelm Reich
Wiederentdeckung
Von Ann Faraday

b : e erscheint jeden Monat, kostet als Einzelheft DM 3,— im Jahres-Abo. DM 27,60 [sfr. 33,95] (für Studenten DM 18,— [sf:. 22,30]), zuzüglich Versandkosten DM 2,— (sfr. 2,50)

Bitte ausschneiden,
als Drucksache einsenden

An
„betrifft: erziehung"
694 Weinheim / Bergstraße
Postfach 167

Gutschein

Bitte schicken Sie mir ein
kostenloses Probeheft

Name Vorname

Leitzahl Ort Straße

KB1

* betrifft: erziehung

Das aktuelle pädagogische Magazin

Schriften zur Pädagogik und Bildungspolitik

Schäfer/Edelstein/Becker
Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel.
Das Beispiel Odenwaldschule
In den Beiträgen zu diesem Band werden die Geschichte der Odenwaldschule vom Landerziehungsheim zur Heimschule, die Entwicklung einer Gesamtschule und das Programm des sozialen Lernens detailliert untersucht und erläutert.

Band 496 der edition suhrkamp

Einfachband DM 4,–
Doppelband DM 6,–/••

Ernst Bloch
Pädagogica
Aus dem Inhalt: Erziehen und Erziehen/Sozialerziehung/Marxistische Propädeutik/Universität, Marxismus, Philosophie/Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt/Über den Begriff der Weisheit/Spielwiese, Fachidiotie, uomo universale.

Band 455 der edition suhrkamp

Hirsch/Leibfried/Niemann
Die GmbH-Universität für die Mandarine der Zukunft
Diese Arbeit, ein dokumentarisch-analytischer Text, beschäftigt sich mit aktuellen Trends im Bereich der Wissenschaftspolitik, die die Konfliktzone der Privatisierung von Wissenschafts- und Ausbildungsstrukturen sowie die der planungsförmigen Forschungspolitik betreffen.

Band 480 der edition suhrkamp

SUHRKAMP

Dietlind Eckensberger
Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung
Dietlind Eckensberger führt aufgrund von empirischem Material den Nachweis, daß das System der Fürsorgeerziehung und der Heimpflege in seiner gegenwärtigen Form weder dem fortgeschrittenen Stand der Wissenschaft noch den unabdingbaren Erfordernissen vernünftiger Sozialarbeit entspricht.

Band 466 der edition suhrkamp

Doris von Freyberg/Thomas von Freyberg
Zur Kritik der Sexualpädagogik
Der Band untersucht die Ursachen und Konsequenzen der äußerlichen Befolgung technischer Regeln auf der Grundlage prinzipieller Anpassungsbereitschaft im Bereich der sexuellen Erziehung und des sozialen Verhaltens.

Band 467 der edition suhrkamp

Hellmut Becker
Bildungsforschung und Bildungsplanung
Becker beschreibt die mangelhafte Binnenstruktur unseres Bildungssystems und macht konkrete Vorschläge zu ihrer Modernisierung.

Band 483 der edition suhrkamp

Wolfgang Lempert
Leistungsprinzip und Emanzipation
Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens.

Band 451 •• der edition suhrkamp

Helmut Lethen und Peter Schneider
Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler

1

Die Gabbe-Schule, die Ort der im folgenden geschilderten Auseinandersetzung über die Prinzipien des Deutschunterrichts ist, ist eine Privatschule in Berlin. In den Listen des Schulsenats wird sie als private Ergänzungsschule geführt, genießt also keine staatlichen Subventionen. Der Betrieb trägt sich selber, genauer, wird getragen durch die Schulgelder der rund 600 Gabbe-Schüler, die teils als Abendschüler, teils als Vormittagsschüler in auf ein halbes Jahr verkürzten Schuljahren das Abitur vorbereiten. Das Schulgeld für die Abendschüler beträgt monatlich 100 DM, für die Morgenschüler 130 DM. Die Geschichte des dreistöckigen Hauses am Rüdesheimer Platz spiegelt etwas wider von dem opfervollen Aufstieg eines Kleinunternehmers, der in seinem Haus sein wichtigstes Produktionsinstrument hat. Der Schulleiter Gabbe hat selbst in diesem Haus das Abitur gemacht und den Betrieb dann von seinem Vater übernommen. Das Wachstum des Unternehmens vollzog sich parallel zum Wachstum des Bildungsnotstandes. Das expandierende Unternehmen hat allmählich alle Wohnräume der drei unteren Stockwerke in Schulräume verwandelt. Der Familienvater Gabbe sah sich genötigt, dem Unternehmer Gabbe ein Stockwerk nach dem anderen abzutreten, um sich schließlich mit der Wohnung unter dem Dach zu begnügen. Heute freilich, konfrontiert mit der »marxistischen Forderung nach Mitbestimmung« (Gabbe), kokettiert der Schulleiter mit dem Gedanken, ob er im Ernstfall nicht die Schule schließen und sich aufs Vermieten verlegen soll.

Gegenwärtig ist die Schule überfüllt. Veteranen der Schule erzählen, daß sie in den mageren Jahren noch drei- bis viermal eine Klasse wiederholen konnten, während es jetzt vorkommt, daß Schüler schon auf die ersten Anzeichen hin, daß sie den Sprung zur nächsten Klasse nicht schaffen, gekündigt werden. Die ständig steigende Nachfrage erlaubt es, die Selektion vor dem Abitur zu verschärfen und den Ausstoß von Abiturienten und damit die Leistungsquote der Schule zu erhöhen. Das Bild der Schülerschaft hat sich verändert. Während noch vor ein paar Jahren vor allem ehemalige Oberschüler zu Gabbe kamen, bestehen die Klassen jetzt mehr und mehr aus Schülern mit Berufserfahrung oder abgeschlossener Berufsausbildung: Lehrlinge, Facharbeiter, Krankenschwestern, Verkäu-

ferinnen. Die etwa 50 Lehrer der Schule werden nach Stunden bezahlt und erhalten 13 DM pro Unterrichtsstunde.

Die Konjunktur der Privatschulen in Berlin ist eng verknüpft mit der wirtschaftlichen Integration Westberlins in die Bundesrepublik. Unmittelbar nach dem Kriege wurde das Schulsystem in Berlin umgewälzt. Der erste Magistrat von Großberlin beschloß die Einführung der Einheitsschule mit der Tendenz zum polytechnischen Unterricht. Dieser Ansatz wurde im Klima des kalten Krieges zunichte gemacht. Mit der Integration Westberlins in das Wirtschaftsgefüge der Bundesrepublik wuchs auch das Bildungsgefälle zwischen Arbeiterkindern und Bürgerkindern in Westberlin. Am 5. 2. 71 zitierte der *Tagesspiegel* einen Senatsbericht, aus dem hervorgeht, daß in Westberlin das Bildungsgefälle zwischen Arbeiterbezirken wie Wedding, Neukölln, Kreuzberg und Mittel- oder Oberklassenbezirken wie Zehlendorf, Steglitz, Wilmersdorf noch stärker ist als in allen vergleichbaren westdeutschen Städten. Zehlendorf hatte 1970 eine Abiturientenquote von 24, Kreuzberg eine Quote von 4,3. Von den 2787 Berliner Abiturienten des Jahres 1970 kamen genau 224 aus Arbeiterfamilien. Und während sich die sozialdemokratischen Planer über die Einrichtung von Vorklassen zur Beseitigung der »Milieusperren« für 1980 den Kopf zerbrechen, sind die Institutionen des zweiten Bildungsweges im Jahre 1970 überfüllt. Das Bildungsgefälle treibt die Mühlen der Privatschulen.

In diesen Ersatzinstitutionen des Zweiten Bildungsweges erfahren die Maschinenschlosser, Krankenschwestern, Elektromechaniker die gleichen Selektionsmechanismen, die den meisten Altersgenossen ihrer Klasse den Zutritt zur höheren Schule schon an der Schwelle verwehren. In den Prüfungsinstanzen für das externe Abitur herrschen ungebrochen die Prinzipien des arbeiterfeindlichen Ausbildungsganges des traditionellen Gymnasiums. Und der Privatunternehmer des Zweiten Bildungsweges wird, will er seinen Betrieb effizient halten, Schüler und Lehrer zwingen, die Unterrichtspraxis an den Normen des externen Abiturs auszurichten. Die Konflikte, die an solchen Schulen entstehen, bewegen sich in diesem Widerspruch. Die Schüler wollen durch das Instrument der bürgerlichen Bildung aus den Zwängen ihrer Abhängigkeit als Arbeiter und Angestellte herauskommen. Die Ausbildung der höheren Schule erlaubt ihnen aber nur die Verleugnung ihrer gesellschaftlichen Erfahrungen zugunsten einer Regression auf das Niveau des staatlichen Oberschülers. Schüler und Lehrer, oft selbst Familienväter, denen es lächerlich vorkommt, sich etwa mit den Sorgen der Lehrbuchfamilie Dupont im Französischen auseinanderzusetzen, werden ohne viel Umstände hinausgeworfen. Da die Privatschulen sich nur durch ihre Nachteile (schwere Prüfungen, Schulgeld, Gleichzeitigkeit von Beruf und Schule) von der staatlichen Schule unter-

scheiden, müssen sie mit um so größerem Druck die Normen der staatlichen Schule durchsetzen.
Die Privatschule wird so zur Sonderschule für Leute, die das Verbrechen begangen haben, bereits einen Beruf ausgeübt zu haben.
Der Schulleiter Gabbe findet nichts dabei, seine Schule mit einem mittleren Industriebetrieb des 19. Jahrhunderts zu vergleichen. Den Unterschied sieht er darin, daß in seinen Produktionsstätten nicht Maschinen stehen sondern Schulbänke. Die Ware, die er verkauft, heißt Bildung. Ihr Marktwert mißt sich an der Ausstoßquote von Abiturienten, die das Fegefeuer des externen Abiturs erfolgreich passiert haben. Schlechte Schüler beeinträchtigen die Effizienz des Unternehmens und werden gekündigt. Gute Schüler dagegen, »Leute, die es ernst meinen«, können bei Gabbe schneller zum Abitur kommen als anderswo. Die Beziehungen zwischen Schülern und Schulleitung werden durch einen privatrechtlichen Vertrag geregelt. Nach Auffassung des Schulleiters haben beide Vertragspartner gleiche Rechte: der Schulleiter kann kündigen und der Schüler kann kündigen. Daß dem Schüler meistens nichts anderes übrig bleibt, als bei Gabbe zu bleiben, und folglich hauptsächlich der Schulleiter von seinem Kündigungsrecht Gebrauch macht, erschüttert nicht Gabbes Glauben an die Gleichheit der Vertragspartner. Es interessierte uns, festzustellen, daß auch ein Kleinunternehmer wie Gabbe sich genötigt fühlt, aus seinem Geschäft mit dem Bildungsnotstand eine Ideologie zu machen, die eine ruhige, von Gewissenskonflikten freie Abwicklung dieses Geschäfts erlaubt. Den brutalen, auf die bloße Leistungskonkurrenz des Zweiten Bildungsweges zwischen den Schülern gegründeten Selektionsprozeß erhebt er zur Strategie für eine Bildungsreform. Höchste Effizienz scheint ihm ein System frei konkurrierender Privatschulen zu gewähren. Der Staat soll sich darauf beschränken, die freie Konkurrenz durch Ausschüttung von Stipendien aus Steuermitteln zu garantieren. Schüler und Lehrer, die im Idealfall alle zu Privatschülern und Privatlehrern geworden sind, sollen in totaler Konkurrenz ihre Kräfte bewähren. Entsprechende Verachtung hat der Schulleiter übrig für die Beamtenschule, deren Lehrer durch die Angst vor der Konkurrenz nicht mehr angespornt werden und bürokratisch ihrer Pensionierung entgegendämmern. Wir brauchten eine Weile, bis wir begriffen, daß dieser altmodische Unternehmer, der in kritischen Situationen morgens in der Winterkälte mit Pudelmütze und Fausthandschuhen vor der Schultür steht und jeden Schüler einzeln begrüßt, in einflußreichen Ökonomen vom Schlage Friedmans seine Verbündeten hat. Friedman, Berater des amerikanischen Präsidenten, äußerte kürzlich in einem *Spiegel*-Interview:

»Ich bin gegen staatliche Schulen, wo Lehrer, egal wie schlecht sie sind, einfach auf Lebenszeit angestellt werden. Bei uns in Amerika gibt es überhaupt keinen Zweifel, daß

die privaten Universitäten im Durchschnitt die besten sind ... Und die Armen, die sich eine solche (private) Schule heute nicht leisten können, können sich das Geld ja borgen. Der Staat könnte die Kredite gewähren. Wenn der Student dann in den Beruf geht, kann er die Schulden aus seinem Einkommen, das ja höher ist, als es ohne die Ausbildung wäre, zurückzahlen. Mit diesem System hätte man eine Marktwirtschaft auf dem Schulsektor, also Konkurrenz zwischen den einzelnen Schulen, die zu höheren Leistungen anstachelt.« (*Der Spiegel*, Nr. 48/70).

In der kleinen Welt der Gabbe-Schule wird der Widerspruch zwischen diesem Traum einer von Staatsinterventionen befreiten Konkurrenz und der Bildungspraxis der Privatschule transparent. Einerseits soll die Bildung vor dem Eingriff des Staates geschützt werden. Andererseits mißt sich die Effizienz der Ausbildung einzig und allein an der Norm, die durch die staatliche Prüfungsinstanz gesetzt ist. Die Autonomie der Schule reduziert sich also auf die Autonomie ihrer ökonomischen Entfaltung. Und je größer die Entfaltung der ökonomischen Autonomie des Unternehmens, desto rückhaltsloser die Anpassung an die staatliche Prüfungsnorm, die den Erfolg des Unternehmens mißt.

2

Anlaß zu der folgenden Auseinandersetzung über die Prinzipien des Deutschunterrichts ist der Eingriff des Schulleiters Gabbe in den Deutschunterricht der Lehrer Lethen und Schneider. Der Eingriff läuft auf die Auflage hinaus, Aufsatzthemen und Aufsätze durch zwei Fachoberstudienräte staatlicher Schulen korrigieren zu lassen. Begründet wird diese Maßnahme durch ein umfangreiches Gutachten der beiden Oberstudienräte, in dem den Deutschlehrern »einseitiger ideologischer Drill«, »Zwang zu einer bestimmten Denkmethode« und »mangelnde Vorbereitung der Schüler auf das externe Abitur« vorgeworfen wird. Uns gibt diese Maßnahme Gelegenheit, die Urteilskriterien der Gutachter zu untersuchen und die Prinzipien darzustellen, denen wir in den Aufbauklassen A 11 beim Deutschunterricht folgten. Daß die Auseinandersetzung sich an einer Privatschule abspielt, mindert nicht ihren Lehrwert. Jeder Studienreferendar an einer staatlichen Schule ist mit ähnlichen Eingriffen in seinen Unterricht konfrontiert. Nicht die Form des Eingriffs interessiert, sondern die Ideologie des offiziellen Deutschunterrichts, in deren Namen der Eingriff geschieht. Die Ideologie des Deutschunterrichts gibt sich aber am Ausnahmefall der Privatschule offener zu erkennen. Das macht unseren Fall berichtenswert. Hier ist sie befreit von dem Zwang, die Forderung des Kapitals nach der Produktion einer bestimmten Menge von Abiturienten mit dem Bildungsideal des sich schöpferisch entfaltenden Individuums zu bemänteln. Der Kampf ist offener, wenn auch nicht fairer: wer den Schwindel aufdeckt, riskiert nicht gleich seine Beamtenlaufbahn, sondern seinen Arbeitsplatz. Er kann es dann bei der Konkurrenz versuchen.

3

Bei der allgemeinen Beurteilung der von uns gestellten Themen kommen die Gutachter zu folgendem Ergebnis: »Die Mehrzahl der Themen ist durchaus brauchbar, z. T. gut – jedoch ist die Reduzierung der Themeninhalte auf einige wenige und fast ausschließlich gesellschaftspolitische Aspekte bedenklich und der Zwang zu einer bestimmten Denkmethode schon im Hinblick auf das abzulegende Examen nicht zu verantworten. Die Schüler werden einseitig gedrillt in der Anwendung einer bestimmten Methode zu bestimmten Themen und stehen dann dem Abitur mit seinem weit gefächerten Angebot hilflos gegenüber.« Sie betonen »die Notwendigkeit des gedanklichen Pluralismus, d. h., die Themen müssen wissenschaftstheoretisch offen sein«. Prüfen wir kurz, wie die Gutachter den »gedanklichen Pluralismus« auf die von uns gestellten Themen anwenden.

Zum Thema: »Im Grundgesetz ist die Gleichheit der Bildungschancen garantiert. Zwischen dem Gesetz und der Wirklichkeit besteht aber ein Widerspruch. Was sind die Ursachen für diesen Widerspruch, wie läßt er sich lösen?« vermerken die Gutachter: »Der 2. Satz ›zwischen dem Gesetz . . .‹ gibt sich als objektive Aussage. Vielleicht wäre eine Frage angemessener, etwa: ›Besteht ein Widerspruch zwischen dem Gesetz und der Wirklichkeit? Wenn ja, wie läßt er sich lösen?‹«

Mit welchem Recht nimmt der Gutachter an, die Frage sei objektiver als die Behauptung, die den Widerspruch unterstellt? Die Frage unterstellt doch ebenso etwas: nämlich die Möglichkeit, daß zwischen dem Gesetz und der Wirklichkeit kein Widerspruch besteht. Der Gutachter ergreift also durchaus Partei mit seiner Frage. Es ist zwar denkbar, daß zwischen dem Gesetz und der Wirklichkeit in dieser Sache kein Widerspruch besteht. Aber in Wirklichkeit besteht der Widerspruch. Und da er wirklich besteht, ist es Zeitverschwendung, ihn sich wegzudenken.

Das Thema: »Charakterisieren Sie den Doktor aus Büchners Woyzeck. Handelt es sich um die Karikatur eines Wissenschaftlertypus, den es auch heute noch gibt?« – korrigiert der Gutachter 2 so: »Handelt es sich um den Typus eines Wissenschaftlers, der auch heute noch denkbar wäre?«

Bei der Besprechung des Konjunktiv II stießen wir darauf, daß der Konjunktiv II bei Bedingungssätzen der Unwirklichkeit angewendet wird. Wenn der Typus des Doktors in Büchners Woyzeck (es handelt sich um einen Wissenschaftler, der den Gelegenheitsarbeiter Woyzeck als Versuchskaninchen mißbraucht) heute nur denkbar wäre, so ist es wahrscheinlich, daß es ihn nicht gibt. Wenn es ihn aber nicht gibt (weder in amerikanischen Gefängnissen, noch in den Labors europäischer Pharmazieherstellen in der Dritten Welt, noch in deutschen Betrieben), warum sollten wir uns dann nach den Bedingungen fragen, unter denen er denkbar wäre? Warum sich mit Gefahren plagen, die wir glücklich überwunden haben?

Die Handhabung des Pluralismus durch die Gutachter zeigt uns, daß sie die Schüler mit ihren Fragen aus dem Reich der Wirklichkeit ins Reich des Denkbaren verweisen. Diese Fragen drillen die Schüler in der Anwendung einer bestimmten Denkmethode, nämlich der, sich aus der Wirklichkeit hinauszudenken.

4

Eine Textaufgabe über die Eignung weiblicher Arbeitskräfte für Fließbandarbeit beurteilen die Gutachter so: »Das Thema ... ist für eine 11. Klasse offensichtlich zu schwer. Soziologische Texte täuschen in ihrem Schwierigkeitsgrad leicht in ihrer scheinbaren Einfachheit. M. E. geeignet erst ab Ende der 12. und in der 13. Klasse bei genügender Kenntnis der soziologischen, historischen und wirtschaftlichen Tatbestände.«

Die Gutachter sehen gänzlich ab vom Erfahrungshorizont der Gabbe-Schüler, der nicht gleichzusetzen ist mit dem Erfahrungshorizont einer normalen Gymnasialklasse. Eine Übersicht über die von den Schülern der A 11 ausgeübten oder abgeschlossenen Berufe gibt folgendes Bild: von den 23 Schülerinnen und Schülern der Klasse haben 18 Berufserfahrung, nur 5 sind ehemalige Oberschüler staatlicher Schulen. Unter den 18 sind drei Krankenschwestern, 2 Chemielaboranten, 3 Elektromechaniker, 2 Kaufmänner, 1 Inspektorin, 1 Verkäuferin, 1 Werkzeugmacher, 1 Handwerksmeister, 1 Graphiker, 2 Gelegenheitsarbeiter. Der einzige Maßstab, an dem die Gutachter das Thema messen, ist das externe Abitur. Die Anforderungen des externen Abiturs sind zugeschnitten auf den »normalen«, möglichst bruchlos verlaufenden Bildungsgang des Oberschülers der staatlichen Schule. Die Übertragung dieser Anforderungen auf die Gabbe-Schüler führt zwangsläufig zu Fehleinschätzungen des Schwierigkeitsgrades der von uns gestellten Themen. Zweifellos würde die Analyse eines Textes über die Eignung weiblicher Arbeitskräfte für Fließbandarbeit einen normalen Gymnasiasten der gleichen Klassenstufe überfordern. In der Regel wird er weder über die theoretische Schulung noch über eigene Anschauung verfügen. Zweifellos ist aber ein relevanter Teil der Gabbe-Schüler einer solchen Textaufgabe eher »gewachsen« als der Analyse eines Rilkegedichts.

Überhaupt können Aufsatzthemen nicht losgelöst von dem Unterrichtszusammenhang beurteilt werden, in dem sie entstehen. Gerade der Text über Frauenarbeit (s. u.) stand im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe über die »Emanzipation der Frau«. Zu diesem Thema wurden folgende Texte herangezogen: 1. Nachwort von Erika Runge zu den Protokollen: Frauen; 2. Protokoll der Helga S; 3. Analyse von Illustriertenwerbung, ausgehend von Runges These, daß Reklame den Frauen Befreiung durch Konsum verspricht; 4. Statistiken über Löhne, Ausbildung, Berufe der

Frauen in der BRD; 5. Kursbuch 21 (Frauenarbeit bei Bosch und AEG/ Telefunken); 6. W. Goethe: Auszug aus Herrmann und Dorothea; 7. Engels: Vom Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates; 8. B. Brecht: Der Arbeitsplatz.
Die Ausgangssituation der Schüler war also verschieden von der Prüfungssituation des Abiturs, die dem Schüler, ohne daß er darauf vorbereitet wäre oder Materialunterlagen zur Verfügung hätte, die »Gelegenheit zur selbständigen, nach allen Seiten offenen kritischen Auseinandersetzung« gibt (Zitat aus dem Gutachten).
Themen also, die im Erfahrungshorizont der Schüler liegen, halten die Gutachter für zu schwer. Dagegen charakterisieren sie das folgende Thema als brauchbar: »Welche Gründe könnten Sie veranlassen, Entwicklungshelfer zu werden?« Lethen hatte dieses Thema mehr aus List als aus Überzeugung von einer Deutschlehrerin übernommen, die im Einklang mit der Schulautorität arbeitet. Diese glaubte, gute Erfahrungen mit diesem Thema gemacht zu haben; es eigne sich besonders, die persönliche Meinung der Schüler kennenzulernen. Glücklicherweise wurde das Thema von keinem unserer Schüler gewählt. Weder besaßen die Schüler ausreichende Informationen über die Situation der »Entwicklungsländer«, noch über die spezielle Funktion der »Entwicklungshelfer«. Diese Themenstellung überläßt die Schüler für sie unüberprüfbaren Werbetexten und Fernsehberichten, verbündet sich scheinbar mit der Lust auf Abenteuer, Fernweh, caritativen Neigungen, meist, um ihnen dann im Urteil »Neigung zum Pauschalurteil« und »Naivität« zu bescheinigen. Wir halten nichts davon, die Schüler mit unseren Themen zu überraschen, so wie es im Abitur geschieht. Die Themen sollen möglichst Resultat eines Unterrichtsprozesses sein, in dem die Schüler lernen, literarische und soziologische Texte anhand vorbereiteter Materialien zu prüfen. Der Aufsatz selbst hat dann mehr die Funktion eines Zwischenberichts, der dem Lehrer Aufschluß nicht über das Innenleben der Schüler, sondern über ihre Fähigkeit gibt, die durch den Unterricht eingeleiteten Erkenntnisprozesse selbständig darzustellen.

5
Die Gutachter kritisieren, daß bei unseren Themen der Definitionsaufsatz fehle. Obwohl uns Definitionsaufsätze wie »Grimm, Gram, Zorn, Wut« (Herbstabitur 1970) oder »Gruppe, Clique, Bande, Horde, Masse« skeptisch gegen diese Arbeitsform stimmen, nahmen wir diesen Hinweis ernst. Allerdings suchten wir nach Definitionsthemen, die im Gegensatz zu den zitierten Beispielen eine Erläuterung des gesellschaftlichen Verwendungszusammenhanges solcher Begriffe erlauben. Lethen reichte beim nächsten Termin folgendes Thema ein: »›Zwangsbewirtschaftung des Wohn-

raums‹ und ›freier Wohnungsmarkt‹ – erläutern Sie diese Begriffe!« Was die Gutachter aus dem Thema machten, ist lehrreich. Das Thema wurde in dieser Form nicht zugelassen. Die Korrektur stellte die Aufgabe so: »In der BRD stehen sich Befürworter und Gegner der ›Wohnungszwangswirtschaft‹ bzw. des ›freien Wohnungsmarktes‹ gegenüber. Setzen Sie sich mit den Argumenten beider Seiten auseinander.«
Wir stellten den Schülern die Aufgabe: »Hat die Korrektur eine Tendenz? Wenn ja, welche?« Die Analyse ergibt: Unser Versuch, die Gefahr der sinnlosen Abstraktion zu unterlaufen, indem wir ein Definitionsthema wählten, für das viele Gabbe-Schüler genügend Material aus ihrer täglichen Erfahrung mitbringen, wurde abgeblockt. Die Korrektur stellt die Gefahr dieser Abstraktion wieder her. Unsere Themenstellung hätte folgendes Verfahren nahegelegt: 1. Immanente Erklärung der Begriffe Freiheit und Zwang; 2. Konfrontation der erklärten Begriffe mit den aktuellen Erfahrungen auf dem Wohnungsmarkt; 3. Kritik der Begriffe, Erschließung der Perspektive, die sich in den Begriffen verbirgt, Erläuterung des jeweiligen Interesses, das den Gebrauch bzw. die Verpönung dieser Begriffe gesellschaftlich durchsetzt. Die Korrektur der Gutachter verfolgt dagegen diese Tendenz: Die Gabbe-Schüler, die z. T. selbst Erfahrungen mit dem freien Wohnungsmarkt haben, werden durch das Thema auf einen Beobachtungsturm versetzt, um von dort mit dem Fernglas dem Kampf zweier streitenden Parteien zuzuschauen. Nicht sich selbst als Betroffene, sondern fremde Befürworter und Gegner sollen sie sprechen lassen. Aber nicht einmal das werden sie hinreichend können, da sie die Argumente beider Parteien mangels Material zusammenphantasieren müssen. Und woher sollten sie, nachdem sie zum neutralen Beobachter gemacht wurden, das Interesse dafür hernehmen? Das einzige Interesse, das so gefördert wird, ist das an einer guten Zensur.
Halten wir fest: die Gutachter weisen gerade dann, wenn ein Definitionsthema die Definition von Sozialerfahrungen verlangt, das Thema als undefinierbar zurück. Dagegen erscheinen ihnen Definitionsaufgaben dann angemessen, wenn die Definition in einen erfahrungslosen Raum verlegt ist, in dem man sich nur noch an Begriffen, nicht mehr an der erfahrenen Wirklichkeit stoßen kann. Freilich machen die Gutachter hier nicht so sehr ihre eigene Lehrerfahrung gegen uns geltend, sie sagen ja nicht: »So und so hat es sich besser bewährt«. Vielmehr verteidigen sie die offiziellen Richtlinien für den Definitionsaufsatz, wie sie im *Thiel* 7 beschrieben sind. Dort werden zu Definitionsaufgaben wie »Was ist Gesellschaft« oder »Was ist Beruf« folgende Schlüsselfragen vorgeschlagen:

»Fragen Sie jeweils ... nach der Herkunft des Wortes, nach der Entwicklung des Begriffes, nach möglichen Wortzusammensetzungen, stehenden Redewendungen, nach verwandten und gegensätzlichen Begriffen, nach der Funktion des Begriffs, also nach Ur-

sache und Wirkung, Anlaß und Zweck, nach Beispielen aus dem praktischen Leben und der Literatur.« (*Unsere Muttersprache, Arbeitshefte für den Deutschunterricht im 5. bis 13. Schuljahr*, Heft 7, 1969, S. 6)

Alle diese Fragen zielen auf den Begriff und den Zusammenhang mit anderen verwandten oder gegensätzlichen Begriffen. Der Verwendungszusammenhang, nach dem gefragt ist, ist der des Lexikons. Keine der Fragen fragt nach dem Zusammenhang des Begriffs mit dem konkreten Verhalten derer, die den Begriff in bestimmten Sätzen zu bestimmten Zwecken gebrauchen. Die Begriffe, besser die Sätze, aus denen die Begriffe genommen sind, werden einseitig als Spiegelungen, Reflexe, Ausdrücke eines naturhaften Werdens und Vergehens der Dinge gefaßt, statt als Wirkungen eines konkreten menschlichen Verhaltens. Entsprechend bietet dann der *Thiel 7* zum Begriff »Gesellschaft« eine völlig sinnlose Aufzählung von Wortzusammensetzungen wie: »geschlossene, pluralistische, sozialistische, offene, kapitalistische, industrielle, feudale, klassenlose, egalitäre Gesellschaft« (*Thiel* 7, S. 7). Die Aufzählung unterstellt, der Schüler befände sich vor einem Schaufenster, in dem alle Gesellschaften der Welt ausliegen und er könne sich irgendeine, wenn auch nur zum Zweck des Betrachtens, heraussuchen. Die Definitionsaufgabe macht ihn zum ratlosen Voyeur, statt zu einem, der durch die Definition der Begriffe eingreifendes Denken lernt. Unserer Erfahrung nach läßt sich aus Fragen wie »Was ist Gesellschaft, was ist Beruf«, da sie nur im Deutschunterricht, aber nicht in Wirklichkeit vorkommen, ganz und gar nichts lernen. Begriffe, auch wenn sie isoliert stehen, sind immer Abstraktionen von Sätzen, die zu einem bestimmten Zweck gebraucht werden. Hilfreicher, für praktikable Definitionen brauchbarer erscheinen uns folgende Fragen, die Brecht einmal zusammengestellt hat: »Wem nützt der Satz? Wem zu nützen gibt er vor? Zu was fordert er auf? Welche Praxis entspricht ihm? Was für Sätze hat er zur Folge? Was für Sätze stützen ihn? In welcher Lage wird er gesprochen, von wem?« (Bertolt Brecht, *Ges. Werke*, Bd. 20, S. 174)

6

Bei der Beurteilung der einzelnen Themen und Aufsätze gewinnen die Urteilskriterien der Gutachter Formelcharakter. Stellen wir die wichtigsten Sätze des Katechismus des traditionellen Deutschunterrichts zusammen:

1. Du sollst Dich ganz auf den Text, bzw. die Begriffe konzentrieren und nicht in der Wirklichkeit herumspicken.

Zur Textanalyse gaben wir den Schülern den folgenden Text von A. Gubser, der in den Zusammenhang der Unterrichtsreihe »Emanzipation der Frau« gehört:

»Wo die Frau primär als gefülsbetontes Wesen, Mutter, Erzieherin ihrer Kinder und Hüterin der häuslichen Sphäre gesehen wird, ergibt sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit, daß sie weniger empfindlich auf einförmige Arbeit reagiert als der durchschnittliche Mann. Sie wird da nämlich vorwiegend für einfache Arbeiten eingesetzt, die besonders leicht automatisiert werden können. Durch das mit dem Automatisieren verbundene Freiwerden von der Tätigkeit können die Gedanken vermehrt umherschweifen. Es liegt nahe anzunehmen, daß ihre Gedanken zu Kindern, Familie und häuslichen Herd schweifen und darin eine rege Fülle finden, so daß die Unannehmlichkeiten der Arbeitssituation leichter überwunden werden wie beim Mann, dessen Rolle primär auf beruflichen Erfolg, Bewährung und ein gewisses soziales Prestige ausgerichtet ist, was sich mit einförmiger Wiederholungsarbeit nicht unbedingt gut verträgt.«

Zu diesem Text vermerkt der Gutachter 2: »Es muß als recht schweres Thema verstanden werden, das wahrscheinlich von Schülern einer A 11 noch gar nicht richtig behandelt werden kann. Oberflächlich betrachtet erscheint es als einfaches Provokationsthema, aber diese Sicht geht am Kern vorbei. Eine wirkliche Behandlung müßte sich mit den Aussagen Gubsers über das Wesen der Frau (erste vier Zeilen) auseinandersetzen und erst von hier aus das gestellte Problem untersuchen.«

Zu dem Einwand, das Thema sei zu schwer, haben wir schon Stellung genommen. Es wurde hauptsächlich von Schülern mit Berufserfahrung gewählt. Fragen wir hier, ob der Gutachter das Thema verstanden hat. In der Tat handelt es sich um ein »Provokationsthema«, das den Widerspruch von Schülern mit Berufserfahrung provozieren muß, und diese Sicht trifft den Kern der Sache. Am Kern vorbei geht dagegen die Sicht des Gutachters, der das Thema von Gubsers Aussagen über »das Wesen der Frau« her aufschlüsseln möchte. Gubser deutet nämlich nur soviel an: Es gibt zwar Gesellschaften, wo die Frau nicht als gefühlsbetontes Wesen, Mutter, Hüterin der häuslichen Sphäre gesehen wird. Aber in unserer Gesellschaft wird sie nun einmal so gesehen. Und da sie so gesehen wird, eignet sie sich besonders gut für einförmige Arbeit. Gubsers Einschränkung »wo sie gesehen wird« schränkt also gar nichts ein, sondern ist nur eine pseudowissenschaftliche Herleitung der Tatsache, daß Frauen in unserer Gesellschaft vorwiegend für Fließbandarbeiten eingesetzt werden. Ausgerechnet auf diesen Schwindel, der von den meisten Schülern durchschaut wurde, fallen die Gutachter herein. Über den Aufsatz von M. N. urteilt Gutachter 1 so: »Hauptmangel ist die Nichtbeachtung der Ausgangsposition Gubsers: ›wo die Frau . . . gesehen wird . . .‹ Gubsers Ausführungen beziehen sich also ausdrücklich auf bestimmte historische und gesellschaftliche Bedingungen, Strukturen und können auch nur unter diesem Bezug verstanden und gewertet werden. M. E. ist der Text für eine A 11 zu schwer. Unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades würde ich die Arbeit noch als 4– bewerten.«

Der Schüler M. N. hatte in seinem Aufsatz zwar die These von Gubser

auf den Kopf gestellt. Aber er brachte heraus, daß Gubsers »These« nur die Tatsachen wiedergibt, die von der großen Industrie geschaffen wurden: »Diese Tatsache (daß die Frau als Mutter und Hausfrau keine Gelegenheit zu sozial anerkannteren und besser bezahlten Tätigkeiten hat) macht sich die Industrie zunutze. Sie kann ständig mehr automatisieren, die Arbeitsgänge mechanisieren und so einfach wie möglich gestalten. Sie verbreitet die These, daß sich gerade die Frau für monotone Tätigkeiten eignet. So kann sie ständig neue Arbeitskräfte gewinnen aus dem Arbeitskräftereservoir ›Frau‹«. Hierzu der Gutachter 1: »Eine direkte Analyse des Textes fehlt, stattdessen werden Erfahrungen aus der Arbeitswelt herangezogen«. »Stattdessen« – das Heranziehen von Erfahrungen aus der Arbeitswelt wird vom Gutachter als schlechte Alternative zur Textanalyse gewertet. Der Fachlehrer dagegen hatte den Schüler gerade deswegen kritisiert, weil er seine Arbeitserfahrungen (der Schüler ist Programmierer bei Siemens), alten Schülerängsten gehorchend, nur ganz abstrakt und verschlüsselt benutzte, weil, wie er selbst sagte, »so etwas doch nicht in den Deutschaufsatz gehört«. Das alte Verbot wird vom Gutachter prompt wieder aufgerichtet.

Die Schülerin A. R. hatte das Thema über die Gleichheit der Bildungschancen zum Anlaß genommen, sich ebenfalls mit den Ausbildungsmöglichkeiten der Frauen auseinanderzusetzen. Einleitend hatte sie geschrieben: »Als Folge ihrer Erziehung entscheiden sich Mädchen seit Jahrzehnten zur überwiegenden Mehrheit für Berufe wie Verkäuferin, kaufmännische Angestellte, Industriekaufmann, Kindergärtnerin, Krankenschwester, also Büro- und soziale Berufe. Bevorzugte Studienfächer sind Medizin, Pädagogik, Pharmazie, und die letzten beiden auch nur wegen der Kürze der Ausbildung. Verschwindend wenige Mädchen ergreifen technische Berufe, weil den meisten bewußt oder unbewußt tief verwurzelt ist, daß Technik Männersache sei.«

Hierzu der Gutachter 2: »Teil 1: sehr schwach (überholt, oberflächlich, Neigung zum Pauschalurteil). Die Verfasserin sieht offensichtlich nicht, daß sich in den letzten 50 Jahren vieles (wenn auch nicht alles) gewandelt hat. Außerdem setzt sie sich überhaupt nicht mit dem Wesen der Frau auseinander . . . Urteil: höchstens 3-4.« Im Gegensatz zum Gutachter lag der Schülerin eine Statistik über die Ausbildungssituation der Frauen in der BRD vor. Sie brauchte also nicht Zuflucht zum »Wesen der Frau« zu nehmen und sich auch nicht mit völlig unproduktiven Redensarten wie »in den letzten 50 Jahren hat sich vieles, wenn auch nicht alles geändert« aufzuhalten. Übrigens: was will der Gutachter mit der Einschränkung ›wenn auch nicht alles‹ andeuten? Wollte er sich uns etwa als ein Mann vorstellen, der einfach alles ändern will?

Überhaupt Statistiken: da die Deutschlehrer nicht lernen, damit umzu-

gehen, gehören sie nicht in den Deutschunterricht. Wir hatten das Thema: »Werbung, Orientierungshilfe oder Instrument der Massenmanipulation« so vorbereitet: wir gingen von E. Runges These über die Frau in der Werbung aus. Wir prüften diese These durch Analyse verschiedener Werbebeispiele aus Illustrierten. Schließlich verwiesen wir auf verschiedene ökonomische Analysen zu diesem Thema, vor allem machten wir Zahlenangaben über das Verhältnis zwischen Werbeausgaben und Ausgaben für Schulen in der BRD. (Die Werbeausgaben sind absolut höher und steigen schneller).

Der Schüler W. M. hatte nun den Manipulationseffekt der Werbung in der Tat etwas schief, nämlich indirekt aus der Höhe der Werbeausgaben, geschlossen: »Wie man jedoch manipuliert wird, und wie die Käufer sich auch wirklich manipulieren lassen, geht aus den Tabellen hervor, die besagen, daß die Ausgaben für Werbung höher sind als z. B. die Ausgaben für Schulen. Dies würde jedoch bestimmt nicht geschehen, wenn sich die Kunden nicht manipulieren lassen würden. Eine Änderung der bestehenden Zustände ist in nächster Zeit jedoch leider nicht vorauszusehen.«

Hierzu, empört, der Gutachter 1: »Bei der Beurteilung der vorliegenden Arbeit fehlte mir das den Schülern vorgelegte Material und die Thesen von E. Runge zur Funktion der Reklame. Entweder war das Material völlig manipuliert – dann war die Fragestellung (Orientierungshilfe oder Manipulation) eine Scheinfrage, eine Farce, oder der Verfasser war nicht in der Lage, kritisch zum gegebenen Material Stellung zu nehmen. Die Frage nach der Möglichkeit der Orientierungshilfe als Wesenszug der Werbung wird gar nicht erst untersucht. Stattdessen wird sofort Manipulation unterstellt, wobei der Begriff völlig undefiniert bleibt. An keiner Stelle der Arbeit wird deutlich, was sich der Verfasser unter Manipulation konkret vorstellt. Den Beweis der Manipulation aus der Höhe des Werbeetats allein abzuleiten, ist einfach primitiv. So bleibt der Inhalt in Phrasen stecken. Entsprechend nachlässig ist der sprachliche Ausdruck. Urteil: 5.«

Nicht minder erbost äußert sich der Gutachter 2: »Überhaupt keine Definition des Begriffes ›Manipulation‹. Der Gegensatz (Thema) von Orientierungshilfe oder Manipulation ist gar nicht herausgearbeitet. Daß die Werbung häufig manipuliert, ist bekannt, aber es ist hier nicht genügend bewiesen. Dazu hätte man eben erst wissen müssen, was ›manipuliert‹ ist! Urteil: 4 (plus?)« Wir ließen im Unterricht keinen Zweifel daran, *daß* die Werbung manipuliert. Und wir hielten uns auch nicht mit Begriffsdefinitionen nach der Art Heideggers und des *Thiel* 7 auf: Manipulation kommt von manipulare, wörtlich: Kunstgriff, Handgriff, Machenschaft. Wir zeigten anhand konkreter Beispiele, daß die Werbung die Bedürfnisse des Verbrauchers an die Waren, bzw. an die Bedürfnisse

der Industrie anpaßt. Die Antwort auf die Frage wurde also vom Deutschlehrer im Unterricht nicht offen gelassen, der Begriff ›Orientierungshilfe‹ sollte als kritische Kategorie dienen. Er sollte die Schüler nicht in Versuchung führen, eine mögliche Werbung mit dem möglichen Wesenszug ›Orientierungshilfe‹ zu erfinden. Was aber spricht aus den Worten der Gutachter anderes als die verzweifelte Hoffnung, daß die Werbung vielleicht doch nicht manipuliert. Lieber verlangen sie von den Schülern, ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse über Werbung zu vergessen, als ihre Ideologie der offenen Fragen und der offenen Antworten anzutasten. Statt sich durch eine Werbung eingeengt zu fühlen, die tatsächlich manipuliert, fühlen sie sich durch ein Thema eingeengt, das von dieser Tatsache ausgeht. Und nur um eine wirklich offene Frage zu haben, denken sie sich die wirkliche Werbung weg und erfinden eine, die dem dialektischen Besinnungsaufsatz zuliebe gerade unentschlossen zwischen Orientierung und Manipulation hin und herpendelt. Wieder ist es der starre Blick aufs Abitur, der den traditionellen Deutschunterricht zwingt, die Schüler zu möglichst materialloser Argumentation anzuhalten, um zu möglichst ausgewogenen, d. h. unverbindlichen Lösungen zu gelangen. Gerade im Hinblick auf das Abitur, betont Bochinger in seinem anderen Standardwerk *Der dialektische Besinnungsaufsatz* (Stuttgart 1962), gestatte der »dialektische Grundplan« sichere Lösungen ohne jede inhaltliche Vorbereitung. Am ausgewogensten im Sinne Bochingers wäre in diesem Fall vermutlich die Antwort gewesen: »Einerseits orientiert die Werbung, andererseits manipuliert sie. Am Ende hängt es aber von mir ganz allein ab, ob ich mich manipulieren lasse.«

Den lustigsten Kommentar erfuhr das folgende, etwas schief gestellte Thema: »Was kann den Senator für Wissenschaft und Kunst veranlaßt haben, die Aufführung der ›Mutter‹ in der Schaubühne am Halleschen Ufer finanziell zu unterstützen? Wird der Effekt des Dramas durch diese Gründe bestimmt?« Diese Frage nach der Problematik der Subvention von Kunst durch den Staat wird von den Gutachtern zurückgewiesen: »Das Thema ist für den Schüler aus eigener Kraft nicht lösbar. Er kann ernsthaft Gedanken und Motive des Senators nicht erraten, es sei denn, ihm wird Material dazu gegeben. Das ist aber nicht der Fall, so daß eigentlich nur die Aufforderung zu einer Polemik übrigbleibt. Die 2. Fragestellung ist mir nicht verständlich.«

Dies ist der einzige Fall,wo die Gutachter (zu recht) Material verlangen. Warum? Um eine Polemik gegen den Herrn Senator möglichst auszuschließen. Dabei zielte die Frage gar nicht auf den Senator, sondern auf die Möglichkeiten und Grenzen des Theaters.

2. Du sollst immer nur aus dem Eigenen schöpfen und schöpfen!

Von dem folgenden Thema war der Gutachter 1 angetan: »Analysieren Sie Kafkas Geschichte ›Auf der Galerie‹. Wie erscheint in dieser Geschichte das Verhältnis von Schein und Wirklichkeit?« Sein Kommentar: »Das Thema ist gut, genau ins Zentrum der Aussage der Dichtung zielend, gerade deshalb aber abzulehnen, wenn das Werk im Unterricht behandelt wurde.«

Auch in den Kommentaren zu anderen Themen bestätigt sich: immer, wenn diesen Fachmännern der Verdacht kam, die Schüler seien in irgendeiner Weise auf das Aufsatzthema vorbereitet, fuhren sie ihr schwerstes Geschütz auf: die »schöpferische Eigenleistung«. Was sind die Entstehungsbedingungen der »schöpferischen Eigenleistung«?

1. Der Überfall. Zur schöpferischen Eigenleistung wird dem Schüler dadurch verholfen, daß der Lehrer ihn aus dem Hinterhalt überfällt, ihn mit dem Thema gleichsam aus dem Schlaf weckt.

2. Die Fremdheit des Stoffes. Die ideale Ausgangsbedingung für die schöpferische Eigenleistung ist die völlige Ahnungslosigkeit des Schülers. Sein Material: Erinnerung, Assoziation, Stimmung, Einfühlung.

3. Klausur. Zur schöpferischen Eigenleistung gelangen die Schüler in völliger Isolation, in der Zwangssituation der Klausur. Angst läßt sie erst richtig aufblühen. Die Konkurrenz zu den anderen Schülern vertieft den Schöpfungsakt. Im Brennspiegel der Klausur läßt sich die »geistige Substanz« erst richtig erkennen.

Immer noch gilt im Deutschunterricht das Gesetz, daß richtige Lösungen einer gestellten Aufgabe dann falsch werden, wenn sie von mehr als zwei, drei Schülergenies gefunden werden. Dann murmelt der Schulleiter »Schablone, Schablone« und sein Gutachter fragt: »Wo bleibt das Eigene?« Würde man dieses Prinzip auf Rechenaufgaben übertragen, würde jedermann die Verrücktheit erkennen. Wenn mehr als drei Schüler eine Rechenaufgabe richtig lösen, sind sie dann manipuliert? In Wirklichkeit fördert der Kult der schöpferischen Eigenleistung die Neigung, unüberprüfte Informationen der Massenmedien als das »Eigene« zu reproduzieren. Die Korrektur dieser Einflüsse in solidarischen Diskussionsprozessen, die Verarbeitung dieser Diskussionen im Aufsatz wird als Gefängnis für den schöpferischen Geist zurückgewiesen.

Die Urteilskriterien der Gutachter spiegeln die Ideologie der »schöpferischen Eigenleistung«. Woran mißt z. B. der Gutachter 2 sein Urteil: »Die gedankliche Leistung ist eindeutig mangelhaft!« Die Erläuterung dieses Urteils: »1. viel zu wenig Überlegungen; 2. völlig undifferenziertes Denken« wiederholt das Urteil nur, aber sie erklärt nichts. Der Gutachter 1 kommt dann bei demselben Aufsatz zu dem entgegengesetzten Urteil: »Das Thema ist richtig verstanden worden, die Ausführungen haben

zahlreiche gute Einzelaussagen«. Und was sollen die Schüler mit Urteilen anfangen wie: »Oberflächlich, Neigung zum Pauschalurteil, viel zu wenig Argumente«. Es sind bestenfalls Feststellungen, keine Arbeitshilfen. »Primitiv, völlig undifferenziertes Denken, nicht das Wesen, den Kern der Sache getroffen, die Arbeit zeigt nicht die Qualität eines differenzierten Denkens.«

Alle diese Urteile sprechen von der enttäuschten Hoffnung auf den Einzigen, unter dessen Aufsatz man schreiben kann: »Spontan. Dir fehlen die Ideen nicht. Die Argumente sind überaus zahlreich. Bravo. Das nenne ich differenziertes Denken, Du verpflichtest Dich wirklich zu nichts. Die Arbeit trägt unverkennbar den Stempel einer Persönlichkeit. Das ist unverwechselbar und beschreibt wirklich nur Dich. Selig die Mutter, die Dich gebar.«

Der Liebe zur Elite entspricht in der offiziellen Deutschdidaktik die Brutalität in der Selektion der »Substanzlosen«:

»Der Oberstufenaufsatz ... ist (und bleibt hoffentlich auch immer) eine schwierige Aufgabe, die, wo sie wirklich bewältigt angesehen werden soll, ein hohes Maß an geistiger Substanz voraussetzt und damit gleichzeitig den Mangel an geistiger Substanz unerbittlich nachweist. Kein methodischer Kunstgriff und keine neue Aufsatzgattung wird die Schwierigkeiten, die in der Aufgabe selbst liegen, aus dem Weg räumen, und wenn wir die Aufgabe der Höheren Schule ernst nehmen, besteht ja auch kein Anlaß, diese Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. An ihnen sollen die geistigen Qualitäten des jungen Menschen wachsen und sich bewähren. Der Schüler, der die Note ›ausreichend‹ nicht oder immer nur kaum erreicht, kann nicht als Maßstab dienen; er weist vielmehr eben damit nach, daß er nicht eigentlich oberstufenfähig und das heißt, nicht eigentlich hochschulfähig ist, und man tut weder ihm noch seinen Eltern einen Gefallen, wenn man ihn über diese Tatsache hinwegtäuscht.«

Solche Sätze stammen nicht aus einer historischen Sammlung von Monstrositäten im Deutschunterricht. Sie stehen in R. Bochingers: *Der Oberstufenaufsatz als Textaufgabe*, vielbenutzter Leitfaden für den Deutchlehrer.

Soweit wir das bisher feststellen konnten, werden die Schüler nicht schöpferisch durch das Schöpfen aus dem Eigenen, und es macht ihnen auch keinen besonderen Spaß. Spaß macht es ihnen vielmehr, in ihren eigenen Erfahrungen das Verwechselbare zu erkennen, herauszufinden, daß die Zwänge und die Wünsche, die sie beschäftigen, kein individueller Spleen sind, für den es nur eine individuelle Lösung gäbe.

Die Literatur und die Kunst trägt dazu bei, die gesellschaftlichen Widersprüche sinnlich zu vergegenwärtigen und die Fähigkeit der Identifikation der fremden Erfahrung mit der eigenen zu entwickeln. Wir fördern die Kunst der Identifikation mit den Veränderern.

»Das Ziel bei Prüfungen ist es, das Studium zu fördern. Es soll nicht das Gedächtnis, sondern die Fähigkeit zu logischer Erörterung geprüft werden. Gegen die mechanische

Wiederholung des Unterrichtsstoffes soll man Widerstand leisten. Die Studenten sollen ermutigt werden, lebensbezogen zu studieren, das Erlernte anzuwenden und eigene Ideen zu entwickeln. Es soll nicht zuviel geprüft werden und mit überfallartigen Prüfungen soll Schluß gemacht werden. Man kann in verschiedener Form prüfen: den Studenten mag eine Auswahl von Fragen zur Beantwortung vorgelegt werden. Es kann ihnen gestattet werden, bei der Prüfung Lehrbücher, Notizen und Aufzeichnungen zu benutzen. Sie können bei der Erledigung einer praktischen Arbeit geprüft werden. Die Prüfungen sollen so angelegt sein, daß der Student seine Fähigkeit, etwas zu durchdenken, voll zur Geltung bringen kann. Den Studenten soll gestattet sein, die Fragen miteinander zu besprechen und Nachschlagebücher zu benutzen.« (Einige probeweise Programme für das Erziehungswesen, *Peking Rundschau* 47/67)

3. Du sollst Dichtung und Wirklichkeit nicht gleichsetzen!

Einen Aufsatz über das Thema: »Wie wird in Brechts Stück ›Die Mutter‹ die Melancholie des Lehrers erklärt? Angesichts welchen angehäuften Wissens resigniert der Lehrer? Mit welchen Möglichkeiten der Theorie wird er konfrontiert? Ist die Gestalt des Lehrers realistisch?« – beurteilen die Gutachter so: »Die Einleitung zeigt, daß dem Verfasser jedes kritische Bewußtsein fehlt (unreflektierte Gleichsetzung von . . . dichterischer Aussage mit der realen Wirklichkeit), was – siehe Zensur – vom Fachlehrer offensichtlich auch nicht gefordert wurde.«

Der Fachlehrer hatte es in der Tat auf ein ›kritisches Bewußtsein‹ von der Art, wie es die Gutachter fordern, nicht abgesehen. Er hatte gerade das Verwechselbare an der Person des Lehrers in den Blick genommen: die Meinung, daß Wissen ja doch nichts nützt, daß die Menschen vom Lesen immer nur schlechter werden und die Fortschritte der Zivilisation mit Notwendigkeit immer mehr Unglück bringen. Die Schüler sollten den Typus dieses Lehrers nicht nur erkennen, sondern wiedererkennen. Was waren nun die Einleitungssätze, aus denen die Gutachter den Schluß zogen, dem Verfasser fehle ›jedes kritische Bewußtsein‹? H. B. hatte geschrieben: »In den letzten Jahren ist in West-Berlin eine Radikalisierung der Lehrer und Erzieher festzustellen. Seit Beginn der Studentenbewegung haben immer mehr Professoren, Assistenten, Schullehrer, Kindergärtnerinnen und Heimerzieher das Lager der Produzenten, Verteidiger und Praktiker der herrschenden Ideologie verlassen, haben die rückschrittlichen, der Herrschaft der Monopolbourgeoisie dienenden Staats-, Rechts- und Bildungstheorien kritisiert, neue fortschrittliche, dem Volk dienende entwickelt und verbreiten und praktizieren sie.« Ein schwieriger Satz über die Situation von Intellektuellen an einem bestimmten historischen Punkt; unverständlich vielleicht für einen, der an diesem Umwandlungsprozeß nicht teilgenommen hat; provozierend, ihn an den Anfang eines Aufsatzes über eine literarische Figur zu stellen. Der Verfasser beginnt nicht werkimmanent mit einer Charakteristik des Brechtschen

Lehrers, er bestimmt die Perspektive, von der her er diesen Lehrer charakterisieren möchte (was er dann auf den nächsten 9 Seiten tut). Die Perspektive zur Charakterisierung der literarischen Figur holt er nicht aus den Widersprüchen des Werkes, sondern ›ganz von außen‹, nämlich aus den Widersprüchen der Zeit, in der er lebt. Die Idee, daß der Lehrer aus dem zaristischen Rußland mit Lehrern im freien Berlin vergleichbar sein könnte, ist für die Gutachter ein Skandal.

Die Gutachter schreiben: »Beim Beispiel der Darstellung des Lehrer, ob er realistisch sei, wird deutlich, daß es hier nicht um ästhetische oder philosophische Fragestellung geht (Begriffsdefinition von ›realistisch‹?), sondern um eine unreflektierte Absolutsetzung einer politischen Auffassung.« Die politische Auffassung der Gutachter ist: in der Dichtung läßt sich über die soziale Wirklichkeit nichts erfahren. Das Interesse soll auf Begriffsdefinitionen gelenkt werden. Die Frage, ob die Figur realistisch sei, hieß hier nichts weiter als: entspricht sie historischer und aktueller Erfahrung mit Lehrern? Stellt man die Frage so, dann geht es immer noch um ›ästhetische und philosophische Fragen‹, freilich um solche, die die Wirklichkeit auf ihre Veränderbarkeit überprüfen. Nicht aber um solche, wie sie der literarische Lehrer, verstärkt durch die lebendigen Gutachter, stellt: »Was sollen die wirklich großen Gedanken, die nicht nur das Jetzt, sondern das Immer und Ewig, das allgemein Menschliche schlechthin umfassen, mit Klassenkampf zu tun haben?« (B. Brecht, *Die Mutter*, Ges. W. 2, S. 865)

Das Denkverbot, das die Methode der werkimmanenten Interpretation ausübt, glaubten wir bereits auf der Universität hinreichend verstanden und kritisiert zu haben. Verblüfft waren wir dann doch von der Erkenntnis, daß diese verhältnismäßig komplizierte Methode in der Praxis des Deutschunterrichts ebenso ordinäre Herrschafts- und Disziplinierungsfunktionen wahrnimmt wie etwa ein Brief der Schulleitung an die Eltern. Nie haben wir jemanden eindringlicher die Vorzüge der werkimmanenten Interpretation rühmen hören als den Schulleiter Gabbe, der von der Methode nur gehört hat, aber soviel davon begriff: Wer ein Goethegedicht werkimmanent zu interpretieren lernt, der muß auch, rein von der Methode her, sein Lebenswerk, die Gabbe-Schule und ihre patriarchalische Führung, werkimmanent betrachten.

Wir bemühen uns, Literatur als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und der sie bestimmenden Klassenkräfte darzustellen. Die Schwierigkeiten, die einer solchen Darstellung im Wege stehen – sie setzt beim Deutschlehrer umfassende Geschichtskenntnisse voraus –, dürfen nicht durch Werkimmanenz beseitigt werden. Die Kenntnis dessen, was ein Stück Literatur darstellt, erlaubt noch keine sinnvollen Fragen an die Literatur. Man muß auch wissen, was sie nicht darstellt und warum.

4. Du sollst Dich im Besinnungsaufsatz aller Lösungen enthalten, die Dich oder den Lehrer zu einer Handlung veranlassen könnten. Komplizierte Lösungen sind deswegen besser als einfache.

»Oberflächlichkeit im Lösungsversuch, so einfach ist das alles«, fragen die Gutachter, und sie betonen: »Auch hierbei muß auf Sachlichkeit und die unbedingte Vermeidung primitiver Schwarz-Weiß-Malerei (in der Form oberflächlicher Pauschalurteile) geachtet werden«. Wieder argumentieren die Gutachter im Einklang mit den offiziellen Gliederungsplänen für den Besinnungsaufsatz, wie sie z. B. im *Thiel 7* vorgeschlagen werden. Diese Gliederungspläne sind Anweisungen, Probleme pluralistisch zu komplizieren, statt dialektisch aufzulösen. In der Anweisung für die Verfertigung von Aufsatzschlüssen heißt es:

»Der Schluß soll nicht angeklebt wirken, sondern soll sich aus dem ganzen Aufsatz notwendig ergeben. Dazu ist es nötig, noch einmal einen kurzen Akzent zu setzen, ein neues, freilich kurzes Crescendo zu geben ... Der Schlußteil hat die Aufgabe, den Aufsatz gedanklich abzurunden.« (*Thiel 7*, S. 18)

In der Praxis begünstigen solche Gebrauchsanweisungen für »abgerundete Schlüsse« Deutschaufsätze, die sich auf die Formel ›sowohl – als auch‹ bzw. ›weder – noch‹ bringen lassen. Die »richtigen, nach einem dialektischen Grundplan gewonnenen Lösungen«, die Bochinger in seinem Buch *Der dialektische Besinnungsaufsatz* vorschlägt, bieten einen Katalog solcher unverbindlichen Lösungen. Zu dem »dialektischen« Thema: »Ist die Arbeit Segen oder Fluch?« heißt dann die »dialektische Lösung«:

»Ob Segen oder Fluch, liegt also nicht oder zumindest nicht völlig bei ihr, sondern hängt von dem ab, der sie tut. Sie will ihrem Wesen nach Bindung sein und verlangt bindende Treue. Aber nur in der Weise, wie wir uns ihr stellen, stellt sie sich uns.« (Weitere Beispiele s. *Alternative*, 11. Jahrgang 68, Martin Berg: Besinnungsaufsatz)

Wir haben unseren Schülern geraten, ihre Aufsätze mit folgenden Fragen zu prüfen:

a) Zum Aufbau des Aufsatzes: Wird eine These herausgearbeitet, wird sie durch Beispiele illustriert und durch statistisches Material abgesichert, findet eine Abgrenzung gegen die Gegenthese statt, ergibt sich das Fazit aus der Argumentation des Aufsatzes?

b) Zur Argumentation: Wird die Argumentation durch Material (wissenschaftliche Untersuchungen, Statistiken, eigene Erfahrung) unterstützt? Stimmt das verwendete Material mit der These und dem Fazit zusammen? Sind die verwendeten Beispiele auf einen gemeinsamen Begriff gebracht? Ist der Lösungsvorschlag realistisch? Wird er auf Realisierbarkeit geprüft?

c) Zur Dialektik des Aufsatzes: Wird der erkannte Widerspruch in einem einerseits-andererseits stillgelegt, oder wird er produktiv gemacht? An welchen gesellschaftlichen Entwicklungen läßt sich erkennen, welche Seite

des Widerspruchs die hauptsächliche ist und welche Seite des Widerspruchs gestärkt werden muß?

6

Nächstes Semester steht den Schülern der Aufbauklasse A 11 ein Eilmarsch durch die Literaturgeschichte bevor. Wir raten ihnen, den Katechismus des offiziellen Deutschunterrichts durch folgende Merksätze außer Kraft zu setzen:

1. Richte an jedes Kunstwerk die Frage: ist es realistisch?

Wenn z. B. in Kafkas Geschichte der Mann vom Lande vor die Tür des Gesetzes kommt und sich dort vom Türhüter mit einigen merkwürdigen Sätzen abspeisen läßt, begnüge Dich nicht mit der Frage nach der Absicht des Dichters. Wie weit wäre G. Wallraff gekommen, wenn er sich bei seiner Reportage über den Werkselbstschutz mit den ersten telefonischen Auskünften begnügt hätte? Prüfe, ob Wallraffs Methode zur Durchbrechung von Nachrichtensperren auf diesen Fall anwendbar wäre, und wenn nicht diese, welche dann? Laß Dich nicht so ohne weiteres faszinieren. Es ist nicht faszinierend, wenn einer das ganze Leben vor einer Tür wartet. Ist dieser dargestellte Fürst, Doktor, Hauptmann, Arbeiter mit einem historischen oder heutigen Doktor, Arbeiter vergleichbar, unter welchem Gesichtspunkt? Verschaffe Dir materialistische Informationen über die Geschichte und über die Gegenwart. Wenn Ihr z. B. den Woyzeck lest, fragt, welcher Klasse er objektiv zugehörte und in welchen Verhältnissen seine Klasse damals in Hessen lebte. Erweist sich sein Fall im Drama als Einzelschicksal, frag erst, ob es in Wirklichkeit ein Einzelschicksal war, dann, warum der Dichter es als Einzelschicksal darstellt. Welche Dichter trieben Propaganda für den imperialistischen Weltkrieg? Wie sah die Praxis ihres Widerstandes gegen den Faschismus aus? Erkannten sie die Ursachen des Faschismus und waren sie also in der Lage, nach 1945 an der Errichtung einer antifaschistischen und demokratischen Republik mitzuwirken? Laß Dich bei der Frage nach dem Realismus des Kunstwerks nicht stören durch die Gegenfrage: was heißt hier realistisch? Für Dich heißt es: Mit welcher gesellschaftlichen Kraft verbündet sich die Literatur? Und falls sie sich mit niemandem zu verbünden vorgibt, welche gesellschaftliche Kraft verbündet sich mit ihr? Falls der Lehrer Dich nur die literarischen Dokumente des Bürgertums lesen läßt, lies dagegen an. Wir empfehlen Dir für die nächsten Sommerferien ein paar Bücher. Aus ihnen ist zu lernen, mit wem man sich in geschichtlichen Situationen verbünden kann: Ostrovski: Wie der Stahl gehärtet wurde; Neukrantz: Barrikaden am Wedding; John Reed: Zehn Tage, die die Welt erschütterten; B. Traven: Rebellion der Gehenkten; Brecht: Tage der Kommune; Bredel: Die Väter; O. Lewis:

Die Kinder von Sanchez; Jan Myrdal: Berichte aus einem chinesischen Dorf; Wallraff: Industriereportagen; A. Sillitoe: Die Einsamkeit des Langstreckenläufers.

2. Verlange von jedem Kunstwerk, daß es verständlich sei und zwar für Dich und für Leute, die womöglich noch weniger davon verstehen als Du. Wenn es ganz unverständlich scheint, frage, was der Autor zu verbergen hatte. Bei manchen Kunstwerken lohnt sich die Mühe des Enträtselns nicht. Keine Angst vor den Kulturdenkmälern. Die Oberklassen hatten immer ein Interesse daran, daß sich die Unterklassen ihren geistigen Besitz aneignen, um ihre materiellen Privilegien vor dem Zugriff zu schützen.

Erfreue Dich an der Kunst der Klassiker, soweit sie vergnüglich ist, aber lies gleichzeitig Franz Mehring, der die These aufstellte, daß die »bürgerliche Klasse in Deutschland ihr Heldenzeitalter auf künstlerischem Gebiet gehabt hat, weil ihr der ökonomische und politische Kampfplatz verschlossen war.«

3. Frag immer erst nach dem Stoff, dann nach der Form. Frag jeweils, ob die Form den Stoff verdeutlicht, ob sie der Verständigung und Vermittlung dient oder der Verrätselung. Lehrer, die immer nur über Formen reden und kein Interesse für die geschichtlichen Stoffe haben, interessieren sich meistens auch nicht für dein eigenes Schicksal. Gegen Lehrer, die behaupten, Dichtung sei reine Ausdruckskunst, zitiere Brecht: »Wenn die Bankleute sich zueinander ausdrücken oder die Politiker, dann weiß man, daß sie dabei handeln; selbst wenn der Kranke seinen Schmerz ausdrückt, gibt er dem Arzt oder den Umstehenden Fingerzeige damit, handelt also auch, aber von den Lyrikern meint man, sie gäben nur noch reinen Ausdruck, so daß ihr Handeln eben nur im Ausdrücken besteht und ihre Absicht nur sein kann, sich auszudrücken.«

4. Erwarte von der Literatur, daß sie Spaß macht. Trainiere die Kunst, an den richtigen Stellen zu lachen. Die richtigen Stellen sind die, wo der Held oder noch besser: mehrere Helden die Herrschenden als Papiertiger entlarven. Mißtrauen gegen Späße, über die unterschiedslos alle von Herzen lachen können. Mißtrauen aber erst recht gegen literarische Verklärungen von Alpträumen und Hoffnungslosigkeit. Nimm in diesem Fall die Haltung eines Politikers an: frage Dich nach den Ratschlägen, die man dem Autor oder denen, die er darstellt, geben würde, um ihre Lage zu verbessern. Bei den einsamen Helden prüfe die Frage, in welcher Einkommensklasse sie sich bewegen, ob also ihre Einsamkeit nötig war; welche möglichen Bündnisse sie zu schließen versäumt haben. Wenn die Lage wirklich hoffnungslos ist, wende Dich ab. Lustige Stücke gibt es wenige in der deutschen Literatur, warum? In Frankreich z. B. gibt es viel mehr davon. Beaumarchais schrieb das Stück Figaros Hochzeit.

In diesem Stück wurde gezeigt, wie ein Diener seinen aristokratischen Herrn nach allen Regeln der Kunst austrickst. Das Stück wurde während der französischen Revolution aufgeführt und die Leute aus dem dritten und vierten Stand lachten sich halbtot darüber. Die Verhältnisse in Deutschland gaben wenig Anlaß zu solchen Stücken. Lustige Stücke in Deutschland: J. M. Lenz: Hofmeister; H. Heine: Deutschland, ein Wintermärchen: G. Weerth: Skizzen aus dem Handelsleben; Hauptmann: Biberpelz; G. Keller: Die drei gerechten Kammacher; H. Mann: Der Untertan; Kafka: Amerika; Brecht: Dreigroschenroman; Valentin: Ges. Werke; Strittmacher: Katzgraben.

5. Mach' es beim Aufsatzschreiben oder Interpretieren so wie die Helden in der realistischen Literatur. Sie sind meist gute Detektive, die auf den Spuren der gesellschaftlichen Verbrechen die Mechanismen der Gesellschaft aufklären. Miß die Wünsche, die in der Literatur zum Ausdruck kommen, und die Praxis ihrer Helden an den humanen Möglichkeiten der Technik und der Wissenschaften in einer vernünftig geplanten Gesellschaft. Wenn Du die Widersprüche im Text beschrieben und die rückwärts gewandten Ideologien entlarvt hast, fängt die Arbeit erst an. Prüfe, ob Du allein etwas ausrichten kannst und: mit wem Du Dich verbünden mußt, um die Verhältnisse, die Du auf der Schulbank nun analysiert hast, in Wirklichkeit zu verändern.

S. I. Hayakawa

Semantik - Sprache im Denken und Handeln

413 Seiten vierte Aufl. Ln. 25,-, br. 20,-
Behandelt den Einfluß der Sprache auf das Verhalten der Menschen
In allen Weltsprachen verbreitet!
»Einer der wichtigsten Beiträge der letzten Jahre auf dem Gebiet gesellschaftlicher und politischer Erziehung« NEUE DEUTSCHE SCHULE

Wort und Wirklichkeit I

Amerikanische Beiträge zur Allgemeinen Semantik, 362 Seiten Ln. 28,50
Behandelt Kommunikationsprobleme. »Vor allem für die Praxis anregend«
HESSISCHER RUNDFUNK

S. I. Hayakawa

Vom Umgang mit sich und Anderen

269 Seiten Ln. 25,-, Studienausgabe 20,-
»Gibt jedem, der von Berufs wegen mit Fragen der Menschenführung und mit Verständigungsschwierigkeiten zwischen Menschen zu tun hat, eine Fülle neuer und wichtiger Denkanstöße«
FORTSCHRITTLICHE BETRIEBSFÜHRUNG

Jerome D. Frank

Muß Krieg sein?

Psychologische Aspekte von Krieg und Frieden. Vorwort Senator J. William FULBRIGHT
507 Seiten Ln. 25,-, Studienausgabe 20,-
»Ein außerordentlich verdienstvolles Buch mit bemerkenswertem geistigem Niveau, hohem Ethos und klarer Sicht . . . Krieg abzuschaffen, wird wohl schwierig, vielleicht unmöglich sein, aber es gibt keine Wahl« ERASMUS

Anatol Rapaport

philosophie heute und morgen

Vorwort Karl Steinbuch
454 Seiten Ln. 25,-, Studienausgabe 20,-
»Ein Buch, das hier und jetzt dringend gebraucht wird . . . ein Werkzeug für den handelnden Menschen, für Entscheidende in Staat, Wirtschaft und Wissenschaft, für Naturwissenschaftler und Ingenieure . . . eine große Hilfe für die gegenwärtigen und zukünftigen Auseinandersetzungen in unserer Gesellschaft«
KARL STEINBUCH Eins der »*20 Bücher für einen Zwanzigjährigen*«, TITEL THESEN TEMPERAMENTE
Deutsches Fernsehen

Englisch-amerikanisches Synonymen-Wörterbuch

Modern Guide to Synonyms

edited bei S. I. Hayakawa
726 Seiten Leinen 45,-
»Verbindet in idealer Weise die Vorzüge eines sachlichen, wissenschaftlich fundierten Nachschlagewerks mit der leichten Lesbarkeit. In mehr als 1000 Artikeln sind etwa 6000 sinnverwandte Wörter aus allen Sprachebenen des britischen und amerikanischen Englisch erfaßt . . . Typographisch großzügige Aufmachung«
LEBENDE SPRACHEN

Verlagsbuchhandlung
DARMSTÄDTER BLÄTTER
Schwarz & Co
61 Darmstadt
Postfach 332

Jürgen Zimmer, Hermann Rademacker
Modellschule Solingen

Vorbemerkung

Es bestehen Pläne, in Solingen eine vor allem proletarischen Kindern geltende Schule zu gründen, in der die Erfahrungen antiautoritärer Erziehung mit Versuchen einer politisch-emanzipatorischen Erziehung verbunden werden. Die Kinder sollen – gleichsam in Vorwegnahme einer konkreten gesellschaftlichen Utopie – glücklich leben und zugleich so zu selbstbestimmendem und kompetentem Handeln in Lebenssituationen qualifiziert werden, daß sie solidarisch gegen unterdrückende Anteile der Realität spätkapitalistischer Gesellschaft vorzugehen und ihre Ziele dabei zu vermitteln lernen. Eine kompensatorische Erziehung in diesem Sinn bedeutet, Arbeiterkinder speziell mit solchen Qualifikationen auszustatten, die sie in die Lage versetzen, in Kenntnis der Bedingungen ihrer sozialen und ökonomischen Ausgangslage ihre Interessen wahrzunehmen und auf eine Veränderung der Sozialstruktur und Aufhebung der sie begründenden Widersprüche zwischen Lohn und Kapital zu dringen.
Bewohner der Stadt Solingen wollen zusammen mit Wissenschaftlern und Vertretern der schulischen Praxis versuchen, diese Schule durchzusetzen und einzurichten. Die folgenden Überlegungen sind Vorstudien zu einem Gutachten, das die Anerkennung dieser Schule als Ersatzschule bewirken soll. Die hier abgedruckten Textauszüge zeigen die Schwierigkeiten, sich über ein Modell zu verständigen, dessen Korrelat in der Wirklichkeit erst geschaffen werden muß.
Die Solinger Modellschule ist als Ganztagsunternehmen für zwei- bis fünftausend Schüler geplant. Es soll eine Schülerschule sein, in der die Schüler der Umgebung vom dritten Lebensjahr an mit oder ohne Eltern, tagsüber oder auch nachts in Kollektiven leben können.
Das Gutachten wird in einzelnen Kapiteln Aspekte dieser – ihrem Selbstverständnis nach letzthin nicht durchplanbaren – Schule zu skizzieren versuchen, es wird sich mit Fragen der historischen Chance solcher Versuche angesichts des Vorwurfes vom utopischen Sozialismus auseinandersetzen, es wird Probleme der projektorientierten Curriculumentwicklung, der qualifikationsbezogenen Lernverfahren und des Medieneinsatzes, der Schüler-, Eltern- und Lehrersozialisation, der herrschaftsfreien Willens-

bildungs- und Entscheidungsprozesse, des kampagnenartigen Lebens- und Arbeitsstiles an der Schule, schließlich der Finanzierung und Rechtsorganisation behandeln. Autoren des Gutachtens sind Hermann Rademacker, Helga Rinne, Peter Siewert, Horst Speichert, Johann Peter Vogel, Jürgen Zinnecker und Jürgen Zimmer.

Jürgen Zimmer
Anmerkungen zur Projektentwicklung an einer Modellschule in Solingen

Die Verwirklichung des pädagogischen und bildungspolitischen Postulats nach Gewährleistung von Chancengleichheit würde, so wurde jüngst formuliert, die Demokratisierung der Gesellschaft und die Aufhebung sozialstruktureller Disparitäten voraussetzen oder zur Folge haben. Bisherige Versuche der curricularen Umsetzung des Postulats der Chancengleichheit waren vielfach durch Hilflosigkeit gekennzeichnet, weil Chancengleichheit verkürzt als eine innerhalb des Bildungswesens begriffen und der Bedarf an kompensatorischer Erziehung an Anforderungen eines sich aus den Bildungsvorstellungen des Bürgertums herleitenden Kanons gemessen wurde oder sich unmittelbar an Wünschen der Produktion orientierte. Chancengleichheit in einer Schule indessen, die nicht auf die Durchsetzung von Chancengleichheit im Leben vorbereitet, wäre Fiktion und würde Disponibilität statt Autonomie fördern.
Der Begriff von Chancengleichheit kann politisch und pädagogisch gefaßt werden, wenn man ihn auf die Qualifikationserfordernisse derjenigen Bevölkerungsgruppe bezieht, der er unscharf galt, auf die Gruppe der Lohnabhängigen. Chancengleichheit im Leben wäre dann vorzubereiten durch die Qualifizierung von Arbeitern, ihr Interesse auf Aufhebung von Antagonismen der Produktions- und Distributionsstruktur wäre als zugleich gesamtgesellschaftliches Interesse durchzusetzen.
Wenn die Betriebsverfassung und das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik im Widerspruch steht zu wichtigen Prinzipien des Grundgesetzes und zu den Interessen der Arbeiter, dann legitimiert sich der Versuch, ein den objektiven Interessen der Arbeiterschaft entsprechendes Curriculum zu entwickeln, von hier her.
Die im folgenden skizzierten Projekte der Solinger Modellschule verstehen sich in diesem Zusammenhang. Die sich dabei ergebende Frage nach Entscheidungskriterien zur Bestimmung des Verhältnisses solcher alternativer Curricula zu den in den anderen Schulen geltenden ist in der bisherigen curriculumtheoretischen Diskussion in der Bundesrepublik unbeantwortet geblieben, sie kann auch hier nicht weiter diskutiert werden.

Auszugehen ist jedoch von der Auffassung, daß Curriculumentscheidungen als politische Entscheidungen den Rahmen von gegebenem und möglichem curricularem Dissens abstecken müssen und nicht mehr wie bisher nur auf der Ebene übergeordneter politischer Instanzen getroffen werden können, daß vielmehr im Prozeß der Autonomisierung von Schule solche Entscheidungen in Teilen dezentralisiert werden, und daß von den übergeordneten politischen Instanzen lediglich der grundgesetzliche Rahmen gesteckt und Schülern eine Ausstattung an lebensnotwendigen Qualifikationen gewährleistet wird.
Als speziellere Kriterien der Entwicklung von projektorientierten Teilcurricula an der Modellschule Solingen seien hier vorweg die folgenden genannt: Es sollen Projekte entwickelt werden, die den Sozialisationserfordernissen einer auf Durchsetzung von Selbstbestimmungsansprüchen hin handelnden Arbeiterschaft genügen sollen. Das Prinzip der Selbstbestimmung soll auch innerhalb der Schule und gegenüber dem curricularen Angebot gelten, weshalb dieses Angebot nicht als ein ausschließliches und auf neuerliche Fixierung der Kinder bedachtes, sondern als ein sich in der Tradition der auch historisch-materialistischen Aufklärung verstehendes aufgefaßt werden soll. Die Schule soll nicht im Ghetto das Verhalten von Stigmatisierten bewirken, sondern in jene Gesellschaft zurückgeholt werden, deren Veränderung ansteht. Die Kinder sollen jede Chance zur Entwicklung von Ich-Autonomie und Ich-Stärke erhalten, sie sollen, soweit sich dies unter zu schaffenden schulischen Bedingungen überhaupt ermöglichen läßt, glücklich leben und in ihren Bedürfnissen befriedigt werden. Sie sollen, um den Anspruch auf Selbstverwirklichung nicht nur auf den individuellen Bereich zu beziehen, von dieser Gesellschaft nicht getrennt, sondern befähigt werden, das Interesse ihrer Gruppe als gesamtgesellschaftliches Interesse zu vertreten, demokratisch zu vermitteln und mit einzulösen. Die folgenden und vorläufigen Überlegungen behandeln nur Teilaspekte eines solchen Programms.

Die Lehrpläne der bis heute bekannter gewordenen Gegenschulen der Nachkriegszeit haben sich nur unwesentlich von denen umliegender Schulen unterschieden. Summerhill: der Versuch, das Glück außerhalb des Unterrichts anzusiedeln, der Verzicht darauf, sich durch ein Curriculum die – wenn auch geringe – Chance zu verschaffen, den eigenen Anspruch auf Selbstbefreiung solidarisch gegenüber jenen, die diesen Anspruch nicht wahrnehmen können, zu vermitteln und etwa auf sozialstrukturelle Disparitäten zu beziehen. Barbiana: trotz ihrer analytischen Einsicht in den Klassencharakter des italienischen Schulsystems mußten sich die Schüler weitgehend dem Bildungskanon unterwerfen, der ihrer Interessenlage widersprach. Die Forderung englischer Gewerkschaftsvertreter nach einem

Eton für alle verweist auf die Unfähigkeit, sich ein Curriculum zu entwerfen, das von den Erfordernissen der Sozialisation von künftig lohnabhängig Arbeitenden ausgeht und also tendenziell der Aufhebung von Grundwidersprüchen spätkapitalistischer Gesellschaftsordnungen gilt.
In der Solinger Modellschule werden Schüler, Lehrer, Eltern und Wissenschaftler die geläufige Lehrplanpraxis verändern müssen. Wenn man in Einschätzung staatlicher Kontrollfunktionen den Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen zugrunde legen wird (auch um Schülern anerkannte Abschlüsse und Zertifikate zu ermöglichen und sie nicht von vornherein dem Schicksal von Ausgeschlossenen zu überlassen), läßt sich mit diesem Lehrplan erhebliches machen. Eine Chance liegt beispielsweise in seiner Unschärfe: Die in seinen Präambeln niedergelegten, sich verbal emanzipatorischem Handeln verpflichtenden Postulate können ihres leerformelhaften Charakters ein Stück weit entkleidet und ungleich entschiedener im Umgang mit entsprechenden Bildungsinhalten konkretisiert werden. Das Training von elementaren, ihres sozialen Bezugs dabei durchaus nicht beraubten Techniken läßt sich nach unserer Schätzung in etwa zwanzig Prozent der bisher dafür aufgebrachten Zeit vermitteln – und dies, ohne in alte Zwänge der Selektion unterprivilegierter Schüler zu verfallen. Marginale Teile des Lehrplanes lassen sich streichen, sich als reaktionär ausweisende Inhalte durch bessere ersetzen, falls man an ihnen Merkmale der Reaktion nicht gerade studieren will. Verwendbare Ziele und Inhalte lassen sich in Projektarbeit verwirklichen und mit neu zu entwickelnden Projekten verbinden.
Die gewonnene Zeit, die erheblich sein wird, gehört zu den Rahmenbedingungen der curricularen Veränderung, der Entwicklung von Projekten. Projekte werden hier in einem doppelten Sinn zu verstehen und anzuwenden sein: Einmal sind sie als methodisches Prinzip zu nehmen. Zum zweiten dienen sie in ihrer Anlage der Entwicklung von Teilcurricula, von auf Lebenssituationen bezogenen, normengebundenen und qualifikationsorientierten Lernsequenzen.
Das Konzept der Projektentwicklung bezieht sich pragmatisch auf ein in der Bildungsforschung theoretisch skizziertes Modell zur Revision des Curriculum[1], bei dem nicht mehr von der immanenten Korrektur des bisherigen Fächerkanons, sondern von jenen Lebenssituationen ausgegangen wird, auf die Schule vorzubereiten hat. Die Analyse solcher Lebenssituationen wird zur Voraussetzung der Bestimmung von Qualifikationen, von Verhaltensbereitschaften, die zum Handeln in den Situationen befähigen. Die Qualifikationen wiederum sind mit solchen Bildungsinhalten in Verbindung zu bringen, durch die sie sich unter Verwendung entsprechender Vermittlungsmethoden erwerben lassen.
Situationsmerkmale akzentuieren sich aufgrund der Normen und Er-

kenntnisinteressen derjenigen, die eine curriculumbezogene Situationsanalyse betrieben. Wenn – wie im Falle der Solinger Modellschule – projektorientierte Teilcurricula für sich in Anspruch nehmen wollen, zu emanzipatorischem Handeln in Lebenssituationen auszustatten, wird man bei der Entwicklung dieser Projekte von gesellschaftlichen Interessenwidersprüchen in solchen Situationen ausgehen und Partei ergreifen müssen für jene, deren objektive Interessen niedergehalten werden, die den gesellschaftlichen Reichtum produzieren, ohne über seine gerechte Umverteilung verfügen zu können. Ein Curriculum, das sich auf die Bedürfnisse der Sozialisation von Arbeiterkindern, also auf das Ziel der Aufhebung vertikaler Disparitäten besinnt und sich nicht in idealistischer Verkürzung damit begnügt, defizitäre Sozialisationen aus dem Blickwinkel bildungsbürgerlicher Vorstellungen des 19. Jahrhunderts zu bestimmen, wird von kardinalen Widersprüchen des Spätkapitalismus wie dem zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Produktion und der privaten Aneignung der Produkte ausgehen und Arbeiterkindern vor allem solche Qualifikationen vermitteln müssen, die sie in die Lage versetzen, gegen die Bedingungen ihrer sozialstrukturellen Ausgangsposition vorgehen zu können und also auf eine Aufhebung vertikaler Disparitäten und der sie begründenden Widersprüche selbst zu dringen.

Man muß dieses Ziel als eine auf die Arbeiterklasse angewendete pädagogische Grundnorm von Freiheit und Gleichheit zwar benennen, um überhaupt Außenkriterien zur Beurteilung von Projekten und Qualifikationen zu gewinnen, wird sich dann aber, um nicht geschichtslosem Utopismus zu verfallen, darauf besinnen, was angesichts des Verhältnisses von nur gesamtgesellschaftlich einlösbarer Zielsetzung und den situativen Möglichkeiten von Absolventen der Solinger Schule curricular überhaupt getan werden kann.

Die curriculumbezogene Situationsanalyse – auch wenn sie in pragmatischer Verkürzung durch Planungsgruppen der Schule vorgenommen werden muß – wird unweigerlich immer wieder Situationskonstellationen identifizieren, in denen ein auf Selbstbestimmung von lohnabhängig Arbeitenden gerichtetes Handeln unmöglich ist, in denen nur *ein* Verhalten zugelassen wird, obgleich autonomes Handeln die Möglichkeit zu alternativem Handeln aufgrund freier, nach rationaler Abwägung aller Möglichkeiten gefällter Entscheidung bedeuten würde. In Situationen mit fremdbestimmten Verhalten, mit gesellschaftlich bedingten, prinzipiell auflösbaren Zwängen wäre es sinnlos, von Autonomie anders als von einem herzustellenden wünschbaren Zustand zu sprechen. Die Analyse hätte dann zu klären, aufgrund welcher Interessen diese Situation fremdbestimmt ist, in welchem Widerspruch die herrschenden Normen zu den objektiven Interessen der innersituativ betroffenen Gruppen stehen, wie

die herrschenden Interessen sich institutionell durchsetzen und ihren technologischen Vollzug erfahren, welche Entscheidungs- und Handlungsspielräume innerhalb des institutionellen und technologischen Vollzuges verbleiben, auf welcher situativen oder übersituativen Ebene die zentralen Normen im Sinne gesamtgesellschaftlichen Interesses verändert werden müßten, welche gesellschaftlichen Prozesse dazu führen könnten und in welchem Verhältnis diese gesellschaftlichen Prozesse stehen zu den Möglichkeiten der innersituativ Handelnden.

Eine sich an Interessenwidersprüchen orientierende und sich parteilich verhaltende Situationsanalyse als Voraussetzung der Entwicklung gesellschaftsbezogener Projekte an der Solinger Modellschule wird immer wieder auf Notwendigkeiten der Qualifizierung zu Formen des strategischen Handelns stoßen. Denn nur auf kritische Rezeption gesellschaftlicher Wirklichkeit gerichtete Qualifikationen, wie sie etwa die in Lernzielen hessischer Curriculumreformer auftauchenden Formeln vom »begreifen«, »interpretieren« oder »sehen« markieren, reichen zur Daseinsbewältigung nicht hin. Es geht in realen Situationen ja eben um die Umsetzung von Orientierungswissen in Handlungsvermögen, um die Qualifizierung zur Möglichkeit von strategischem, auf die Maximierung einer Zielfunktion gerichtetem Handeln.

Um dies an einem Beispiel aus dem Bereich von Situationen im Produktionsbetrieb zu verdeutlichen: Wenn man die unternehmerische Praxis nimmt, Lohnabhängigen die Information und mit- oder selbstbestimmende Verfügung über zentrale Daten der Kalkulations-, Finanzierungs- und Investitionsprozesse zu verweigern, hätte sich das – als Qualifikationen zu formulierende – handlungsstrategische Kalkül darauf zu richten, Wege zu bestimmen, um – etwa über Open-the-books- Kampagnen – eine Verfügung über diese Daten einzuleiten.

Das handlungsstrategische Kalkül erfordert Kompetenz. Kompetentes Handeln, die Verfügung also über situationsbezogene technologische und soziale Verhaltensdispositionen, erfüllt im Zusammenhang mit der Durchführung des auf Selbstbestimmung gerichteten strategischen Handelns eine instrumentelle Funktion. Um einen Aspekt des genannten Beispiels aufzugreifen: Zu einer entsprechendes Handeln voraussetzenden Kompetenzsteigerung der meisten innerbetrieblich Arbeitenden würde es gehören, formale Regeln des Kalkulations- und Rechnungswesens auf dahinter stehende normative Zielsetzungen zurückführen zu können und innerhalb der formalen Regeln widerum diejenigen zu identifizieren, die – wie etwa die fundamentalen Bewertungsprinzipien – dem zugrundeliegenden Wirtschaftssystem entstammen und erst durch einen Übergang zu anderen Wirtschaftssystemen verändert werden könnten. Diese zentralen Normen und Regeln wären von jenen zu unterscheiden, die – wie

etwa die Prinzipien der Bilanzgliederung – innerhalb der Variationsbreite des gegebenen Kalkulations- und Rechnungswesens liegen. Aus einem Vergleich der zentralen, auf Kapitalkontrolle und Profitmaximierung gerichteten Normen des Unternehmers mit der eigenen Interessenlage als Lohnabhängiger und dem gesamtgesellschaftlichen Interesse wären dann die handlungsstrategischen Konsequenzen zu ziehen.

An einem solchen Beispiel wird unmittelbar deutlich, daß ein Projekt der Solinger Schule nicht in blinden Aufforderungen und unmittelbaren Handlungsrezepten münden kann. Die Qualifizierung zu strategischem Handeln bedeutet ja gerade die Einschätzung dessen, was angesichts manifester Zwänge und realer Kräfteverhältnisse, angesichts auch der für den Handelnden relevanten Normen (und des dadurch etwa zu bestimmenden Verhältnisses von Eigen- und Gesamtinteressen) in einer Situation überhaupt getan werden kann und soll. Die Projekterziehung beinhaltet die Erziehung zu solidarischem Handeln, sie fördert die Solidarisierung der Schüler mit den Menschen, denen die Durchsetzung von Autonomieansprüchen und die Einlösung gesamtgesellschaftlicher Interessen verwehrt wird, gegen die, die sie ihnen verwehren. Die Projekterziehung beinhaltet zudem die Fähigkeit zur Entwicklung organisatorischer Bedingungen des strategischen Handelns.

Die Projektentwicklung wird Teil des schulischen Lebens sein; die Projekte wären so einzurichten, daß an ihnen zugleich Qualifikationen erworben und Schritte der Curriculumentwicklung geleistet werden können. Dies erscheint dadurch möglich, daß Projekte sich exemplarisch auf Situationen beziehen und sie analysieren, daß diese Analyse zur Voraussetzung der Qualifizierung von Projektteilnehmern gleichermaßen wie zu der in gleichem Zusammenhang erfolgenden Bestimmung solcher Qualifikationen etwa durch die beteiligte Planungsgruppe wird. Es kann deshalb hier kein Teilcurriculum vorgestellt werden, dessen Entwicklung zu den Aufgaben der Schule selbst zählt. Wohl aber lassen sich Projekte antizipieren, von denen einige im folgenden kurz angedeutet werden sollen.

Man könnte, um die angeschnittenen Situationsmerkmale aus dem Produktionsbereich fortzuführen und exemplarisch auf ein Projekt zu beziehen, ausgehen von der Verweigerung zentraler Daten der Finanzierungs-, Investitions- und Kalkulationsprozesse und als Ausgangsproblem für das Projekt den Fall setzen, daß Arbeiter und Betriebsräte – auch auf überbetrieblicher Ebene – eine Open-the-books-Kampagne starten wollen mit dem Ziel, im Zuge der betrieblichen Demokratisierung und im Rekurs auf grundgesetzlich verankerte Ansprüche eine Verfügung über die unternehmensstrategisch bedeutsamen Daten einzuleiten. Die Fragen, die das Projekt zunächst zu beantworten hätte, wären etwa: Welche Daten werden veröffentlicht? Was besagen und was verzerren sie? Worüber

sagen sie nichts aus? Welche Daten besitzen entscheidungstheoretische Relevanz? Wie lassen sich die in formalisierter Form übermittelten Informationen inhaltlich und hinsichtlich der in sie eingegangenen Interessen hinterfragen? Wie erfahren die unternehmerischen Interessen ihre organisatorisch-technologische Durchsetzung in der Art, Bereitstellung, Reservation und Verarbeitung dieser Daten? Wie würde dieser Vollzug sich verändern bei Veränderung etwa der Norm von der Profitmaximierung? Welche Kompetenz braucht ein Arbeiter oder Betriebsrat, um zu entscheiden, welche Daten für ihn von zentraler Bedeutung sind; und was muß er über ihre Entstehungsbedingungen wissen, um ihren Stellenwert einschätzen zu können?

Innerhalb des Projektes könnte streckenweise simulatorisch vorgegangen werden, wobei an einem – teils fiktiven – Beispiel eines Produktionsbetriebes die allgemein zugänglichen mit jenen als Herrschaftswissen reservierten Daten verglichen werden könnten. Der Kompetenzerwerb würde sich dabei nicht nur auf die Verarbeitung von Materialien der betrieblichen Praxis, sondern auch auf den Erwerb kritisch aufbereiteter Erkenntnisse von Zuliefererdisziplinen wie die Politökonomie oder Politik gründen. Die mehr an der Entwicklung handlungsstrategischer Kalküle orientierten Projektphasen würden Fragen gelten, die mit inner- oder außerbetrieblichen Vorgehensweisen, mit der Planung und simulatorischen Durchführung einer Open-the-books-Kampagne selbst zusammenhängen. Zu klären wären etwa Möglichkeiten der Vermittlung der Kampagneziele an Arbeiter, rechtliche Möglichkeiten, politische Behinderungen, Bestimmung der betrieblichen und überbetrieblichen Ebene des Vorgehens, organisatorische Voraussetzungen, erwartbare Widersprüche. Das Projekt wäre in Teilen als ein action-research-ähnliches Vorgehen zu verstehen, als eines, das sich auch am betrieblichen Ort ansiedeln sollte in Zusammenarbeit mit Betriebsgruppen, durch Anhörung von Vertretern der Betriebshierarchie und Interpretation ihrer Aussagen.

Die Schule wird wegen solcher Projektstrukturen vielfach außerhalb der Schule stattfinden, nicht in naiver Abwandlung des »learning by doing«, wohl aber im Wechsel zwischen theoretischer Vorbereitung und praktischer Erprobung von Teilschritten bei unmittelbarem Einbezug der Umwelt. Auch bei direktem Situationsbezug der Projekte werden die dabei angesteuerten Qualifikationen auf Transfer hin zu vermitteln sein, auf Übertragbarkeit also in mehr als nur die exemplarisch behandelten Situationen.

Die Möglichkeit zum Transfer liegt nahe bei einem zweiten Projekt, das der Art bürokratischer Entscheidungsverläufe gilt. Unmittelbarer situativer Bezug wäre etwa die Analyse, simulative Veränderung von und reale Einflußnahme auf Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in verti-

kal organisierten Einrichtungen der sozialen Dienste, die nach der These von horizontalen Disparitäten in spätkapitalistischen Systemen als nichtprofitabwerfende Einrichtungen sich in einem andauernden Zustand materieller und personeller Benachteiligung befinden. Am Beispiel der Arbeit eines Sozialamtes im kommunalen Bereich kann untersucht werden, welcher Art Widersprüche zwischen dem Wunsch von Klienten nach unmittelbarer Befriedigung elementarer Bedürfnisse und – längerfristig – nach der Aufhebung der sozialstrukturellen Ursachen ihrer Lage auf der einen Seite und den Neigungen kommunalpolitischer Entscheidungsträger etwa zur Kostenminimierung auf der anderen Seite sind. Um einen Fall zu setzen, der sich didaktisch für ein Projekt nutzen läßt, an dem Schüler mittleren Alters teilnehmen könnten: Man kann vermuten, daß die Heimerziehung am Ort die für die Bundesrepublik insgesamt geltenden Mängel aufweist: darunter die Hospitalisierung der Säuglinge und Kleinkinder und die Verlegung der Kinder je nach Alter mit den entsprechenden Folgeerscheinungen an sozialer und affektiver Verödung. Weiter dürfte sich zeigen, daß trotz besserer Einsichten eines Teils der Sozialarbeiter grundlegende, empirisch längst belegte Aussagen über die Entstehung von Hospitalismus und Verwahrlosung (Erfahrungen, deren Verwertung langfristig selbst unter den Normen privatwirtschaftlicher Kostenkalkulation Einsparungen bedeuten würden) ihren organisatorischen und personellen Niederschlag kaum gefunden haben. Das Projekt hätte neben der Aufarbeitung von solchen Forschungsergebnissen, von Aussagen der Randgruppentheorie und neben der Vorklärung über die Rolle von Sozialarbeit im Zusammenhang mit Systemdysfunktionalitäten die Schüler der praktischen Erfahrung in solchen Heimen auszusetzen und sich dann besonders auf die bürokratischen Aspekte der desolaten Situation zu beziehen. Am Beispiel eines von Schülern, Lehrern, Eltern und Sozialarbeitern entwikkelten und den kommunalen Gremien vorgelegten Antrags zur Reorganisation der Heimerziehung zugunsten der Ermöglichung langfristiger Objektbeziehungen etwa in Jugendkommunen ließe sich das Schicksal von Innovationsbemühungen innerhalb eines vordemokratischen Bürokratiemodells preußischer Herkunft erfahrbar machen. Die Verfolgung des Antrags innerhalb des hierarchisierten Entscheidungsapparates würde zeigen, ob und wie ein solcher Antrag abgeblockt, verändert oder abgeschwächt wird. Der in der Realität erfahrene Entscheidungsprozeß wäre in der Schule zu kontrastieren durch die Simulation von Willensbildungsprozessen in horizontal strukturierten, demokratisierten Organisationen. Wichtig wären dabei strategische Überlegungen (in Verbindung mit praktischer Aufklärung), wie etwa durch syndikalistische Zusammenschlüsse der Sozialarbeiterschaft dieser Demokratisierungsprozeß inhaltlich vorangetrieben werden könnten.

Sowohl im Zusammenhang mit dem angedeuteten Produktions- als mit dem Bürokratieprojekt bieten sich Begleit- und Nachfolgeprojekte an: Im ersten Fall kann man am Beispiel der Funktion von Mathematik in den sozial-ökonomischen Anteilen von Produktionsprozessen ein mathematikbezogenes Teilcurriculum entwickeln, in dem es nicht mehr um die isolierte Vermittlung mathematikimmanenter Fertigkeiten ginge, sondern beispielsweise um die Qualifikation, den Transformationsprozeß vormathematischer Wertsetzungen in mathematische Symbole, Regeln und Verfahren zu analysieren, oder umgekehrt: Decodierungen vornehmen zu können und formalisierte Aussagen auf Inhalte und Normen zu hinterfragen – eine Qualifikation, die vor allem in solchen Situationen wichtig erscheint, in denen technologische Abläufe und in ihnen eingebettete mathematische Tätigkeiten Sachrationalität nahelegen und die sie begründenden Interessen verbergen.
Im zweiten Fall könnte die Sozialisation von Heiminssasen oder Trebegängern in den gemeinsamen Aufgabenbereich der Sozialarbeiter, der Schule und ihrer Schüler geraten: Formen der Teilnahme von Randgruppen am schulischen Leben wären in kritischer Auswertung jüngster und vielfach fehlgeschlagener Versuche zu erproben.
Weitere, hier wieder nur beispielhaft angedeutete Projekte fallen in den Bereich von Sozialisationssituationen: Auch wenn man davon ausgeht, daß die Chance zu neuen und andersartigen Sozialisationen von den Schülern wahrgenommen wird und sich in einem kampagnen-ähnlichen, an kulturrevolutionäre Verhaltensweisen erinnernden Leben in der Schule ausdrücken kann, wird es darum gehen, bei Schülern und Lehrern das durch einschränkend wirkende Sozialisationsagenten an libidinösem Potential Verschüttete freizusetzen und verfügbar zu machen, zu jener Ich-Stärke beizutragen, die Voraussetzung eines auf Aufhebung gesellschaftlicher Interessenwidersprüche gerichteten politischen Handelns ist.
Gemeint sind Übungen zur Vorwegnahme einer konkreten Utopie von Zusammenleben in der Absicht, sich durch die sinnliche Erfahrung einer solchen Utopie motivieren zu lassen, gegenüber repressiver Realität für die Verwirklichung dieser Utopie einzutreten. Gemeint sind Versuche des Probehandelns und -lebens, Versuche, verinnerlichte und als unterdrükkend erkannte Barrieren hier und jetzt zu überspringen, und zwar nicht nur – wie in klassisch-analytischer Gruppentherapie – auf einer verbalen Ebene, sondern durch unmittelbares Verhalten. Es sind Ansätze, die im Zusammenhang mit der Qualifizierung zu strategischem Handeln als defizitär erkannten Sozialisationen zu verändern, Schülern dazu zu verhelfen, nicht mehr nur Objekte von Sozialisationsagenten zu sein, sondern ihre Sozialisation eigensteuernd mehr und mehr zu übernehmen.
Unsystematische und nur beispielhafte Merkmale kommunikativer Art

solcher Übungen: Man könnte in Selbsterfahrungsgruppen und schulischen Wohngemeinschaften ausgehen von der Beobachtung eigener Zeichen von Hemmung und verinnerlichter Unterdrückung; man könnte Motive aufspüren, die hinter der Fassade sanktionierter Gedanken liegen, und sich in Interaktionssituationen über Wünsche Klarheit verschaffen, die im gewöhnlichen Umgang unter Leuten hintangehalten werden müssen; man könnte gegen die Charaktermasken und -panzerungen vorgehen, gegen die starren Rollen in der Gruppe, gegen das lustlose Stelzen im verbalen Überbau; die Angst ließe sich entdecken bei sich und dem Gegenüber, die Angst davor, Gefühle im Augenblick ihrer Entstehung jenen mitzuteilen, denen sie gelten; man würde die Furcht spüren vor Gelächter, vor der kleinen, ironischen Abwertung; man würde sehen, daß solidarisches Arbeiten eine Fiktion bleibt, solange der kleine Terror überlebt unter den Aufzuklärenden oder halbwegs schon Aufgeklärten.

Man würde sich selbst und die anderen dann zum Gegenstand künstlerischen Handelns erklären, die Widerstände entdecken, spielerisch Probehandlungen riskieren, sie zurücknehmen, wenn die Widerstände sich als zu schmerzhaft erweisen, vermauertes Gelände bei sich und bei anderen wieder begehbar machen, kollektive Formen von Zärtlichkeit und Liebesfähigkeit entwickeln: Sinnlich erfahrbar, also auch sexuell dort kommunizieren, wo ein unmittelbares Bedürfnis besteht.

Um auch nur ansatzweise etwa durch Rollen-, Selbsterfahrungs- oder Abreaktionsspiele im schulischen Sozialisationsprozeß umzusetzen, was hier angesprochen wurde, wären aktionistische Formen von Kunst, Psychoanalyse und Verhaltenstherapie zu verbinden. Lernsequenzen wären auf Qualifikationen zu beziehen und diese Qualifikationen wiederum zu legitimieren innerhalb der generellen Zielsetzung eines auf Lebenssituationen bezogenen Curriculum. Dabei würde deutlich, daß isoliert betriebene, beliebig angesetzte und willkürlich verlaufende, methodisch unreflektierte Befreiungsversuche genau diese Qualifikationen nicht bewirken können. Das zeigen die Erfahrungen zur Einleitung von Gegensozialisation, wie sie die Kommune 2 oder jene Berliner Studenten der Kunstpädagogik gewonnen haben, die den Versuch, während mehrerer Tage intensiven Zusammenlebens gegenläufige Sozialisationsprozesse einzuleiten, abbrachen und nicht wieder aufnahmen, weil weder die äußeren Bedingungen, noch die Zielsetzungen, noch die individuellen und gruppendynamischen Störvariablen, noch das methodische Vorgehen hinreichend abgeklärt waren.

Wenn Psychoanalytiker oder Verhaltenstherapeuten zur Lehrerschaft gehören, werden sie die ihnen verfügbaren Methoden verändert einzusetzen und fortzuentwickeln haben: Es geht nicht um die Behebung devianter Verhaltensweisen, sondern um die Ermöglichung einer – gemessen an üb-

licher Erziehungspraxis – gegenläufigen, auf Selbstbestimmung gerichteten Sozialisation.
Die Lebensformen der Schüler verlangen auf Seiten der Lehrer das Risiko, sich selbst solchen Prozessen zu unterziehen, die Distanz und dozierende Haltung aufzugeben zugunsten der Bereitschaft zur Selbsterfahrung. Wahrscheinlich wird vom kollektiven Wohnen arbeitender Projektgruppen über sich im in-service-training verhaltende Lehrergruppen bis hin zu Projekten, die, von Schülern, Lehrern und Eltern betrieben, der Auflösung scheinbar rigider gruppendynamischer Regeln gelten, die gleichsam zweite Aufklärung des Menschen über sich selbst in vielfacher Weise curricular und extracurricular versucht werden.
Die Projekte werden weitgehend Ernstcharakter haben und sich im ständigen Wechsel von Theorie und Praxis vollziehen: innerhalb des Schulgeländes in Produktionsstätten, innerhalb des kommunalen und regionalen Bereichs durch Einbezug curricularer Außenstellen. Wenn davon ausgegangen wird, daß durch die Normengebundenheit der Projekte objektive Interessen derjenigen vertreten werden können, an die sie sich außerhalb des Schulbereiches wenden, kann unterstellt werden, daß die Interessen der Projektteilnehmer sich so mitteilen lassen, daß die Adressaten sie als die ihren erkennen und sich zur Zusammenarbeit bereitfinden.
Um das Spektrum situationsbezogener Projekte weiter zu verdeutlichen, sollen noch einige Beispiele genannt werden: Die Qualifikation, angesichts des Widerspruches zwischen den Interessen weniger Kommunikatoren der Massenmedien und vieler Rezipienten ad hoc und für jeweils unmittelbare Zielsetzungen gegenläufige Kommunikationsnetze aufbauen zu können, ließe sich durch ein Projekt ansteuern, bei dem eine Zeitung produziert wird, in der nicht Redakteure, sondern Bezieher und Adressaten sich die Inhalte schaffen. An einem solchen Projekt könnten sich Schüler aller Altersstufen beteiligen, die je nach Eingangsqualifikationen vom Druck über den Vertrieb bis hin zu redaktioneller Koordination Aufgaben übernehmen würden.
Es ließen sich ferner von Kindern für Kinder Fernsehprogramme und Lehrmaterialien, Bilderbücher und Erfahrungsberichte produzieren; über die Umverteilung der Gewinne als einem Teil des Gesamtetats könnte die Schulgemeinde insgesamt verfügen. Weiter: sozialstrukturelle Implikationen und Folgen der Raumplanung wären an konkreten Fällen zu untersuchen, kollektive Formen der Bewirtschaftung des Schullandes zu entwickeln. Die Bearbeitung von Bereichen internationaler Situationen ließe sich (außer in theoretischen Projekten) erleichtern durch die Internationalisierung der Lehrerschaft (wobei mehr noch als das Kriterium der Nationalität das der gesellschaftspolitischen Position bedeutsam wäre), sie wäre möglich durch Expeditionen von Schülergruppen mit vorbereite-

tem und selbstentwickeltem Auftrag – eine Exkursion könnte also angesichts eigener Erfahrungen mit kollektivierter Landwirtschaft Probleme der politischen und agrarwirtschaftlichen Selbstorganisation ländlicher Bevölkerungsgruppen in den Andenstaaten betreffen.

Um endlich noch einen Aspekt der Curriculumentwicklung im vorschulischen Bereich als Beispiel anzusprechen: Die latente und manifeste politische Sozialisation vollzieht sich in diesem Alter, bewußt oder vorbewußt gesteuert, so jedenfalls, daß politische Grundmuster der Interpretation von und der Handlungsbereitschaft gegenüber der Umwelt angelegt und erkennbar werden. Ein Vorschulcurriculum, das die Umwelt der Kinder fassadenhaft vermittelt als eine Welt, in der oben und unten, arm und reich als naturgegeben erscheinen und die Häuser in der Manier von »rund herum in unserer Stadt« die Lebensumstände ihrer Bewohner und also auch die Fragen verdecken, die an eine Stadt und ihre Menschen angesichts von Hausbesitz, Mieten, ritualisierten Wohnungseinrichtungen oder Arbeitsbedingungen zu stellen wären, ein solches Curriculum ist ein politisches Curriculum, wenngleich ein der Reaktion dienendes. Nun sind die politischen Probleme Erwachsener nur in einer unmittelbaren Weise auch die der Kinder, die Entwicklung von Vorschulangeboten im Bereich der politischen Sozialisation hätte deshalb wieder von – in größerem gesellschaftspolitischen Zusammenhang verstehbaren – Antagonismen auszugehen, mit denen Kinder konfrontiert werden. Man kann durch Rollenspiel, Bilderdemonstration, Geschichteninterpretation durchaus das Verhältnis von Herrschaft und Unterdrückung etwa an einem Königshof der Erobererzeit deutlich machen, kann also Gründe vorführen, weshalb im Märchen ein König bedient und eine Prinzessin umworben wird, kann auch die Bauern spielen lassen und zeigen, wie sie von fünf Sack Getreide drei abgeben mußten an den nächst höheren Fürsten, kann weiterverfolgen, wie dieser Fürst dem König von drei Säcken einen weiterzugeben hatte, kann des Königs Schatzkammer wachsen sehen und verstehen, auf welchem Wege eine Erobererflotte eigentlich zu ihrer Ausrüstung kommt, kann am Beispiel von Herrschaft und Unterdrückung die Frage des Mehrwerts anschneiden und Formen frühkolonialistischer Politik nachzeichnen: Einzulösen wären solche, an geschichtlichen oder gegenwärtigen Fällen gewonnenen Einsichten jedoch dadurch, daß sie sich im Verhalten der Kinder selbst ausdrücken, daß Kinder also sensibel und widerstandsfähig gemacht werden gegen Tendenzen der Hierarchisierung in Kindergruppen, gegen Beschlagnahme der von allen gebrauchten Spielmaterialien durch wenige, daß sich die Kinder Verfahren der gerechten Willensbildung und Entscheidungsfindung aneignen und Minderheiteninteressen nicht unbesehen unterdrücken.

Die Welt mit den Kindern zu hinterfragen und als Erwachsener die eigene

politische Position zu vertreten heißt nicht, Kinder der Indoktrination zu unterwerfen und sie, ehe sie denken können, mit Konfessionen zu überrumpeln. Aufklärung bedeutet hier vielmehr, durch die Darstellung unterschiedlicher Positionen und Interessen den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich Positionen selbst zu schaffen, statt alte unkritisch zu übernehmen. Die Zuversicht einer historisch-materialistischen Aufklärung allerdings ist es, daß die dem gesamtgesellschaftlichen Interesse verpflichtete Position sich durchsetzen wird, daß also – um im Beispiel zu bleiben – Anwälte von Königen und Bauern vor den Kindern ihren Streit austragen könnten und die Kinder begreifen würden, daß sie auf der Seite der Potentaten nichts verloren hätten.

Zwei Prinzipien ergeben sich daraus für das Leben in der Schule und das Verhältnis der Schüler zu ihrem Curriculum: Zum einen beinhaltet die Freiheit der Positionsfindung die Freiheit zu abweichender Meinung und Handlung, soweit damit nicht repressive Ansprüche durchgesetzt werden. Zum zweiten sollte jederzeit die Möglichkeit der Wahl und Verweigerung gegenüber dem curricularen Angebot bestehen, mehr noch: es gehört zu den unmittelbaren, institutionell abzusichernden Rechten der Schüler, ihre Interessen und Bedürfnisse curricular umzusetzen.

Die Notwendigkeit der ständigen Projektentwicklung als Teil des schulischen Lebens und Lernens, der Versuch, durch Projektplanung und -praxis eine übertragbare curriculare Entwicklungsarbeit zu leisten, bedeutet die Einrichtung einer ständigen Planungsgruppe. Sie wird im Diskurs mit allen Beteiligten auf spontane Interessen von Schülern curricular reagieren und durch Situations- und Normenbezug legitimierte Qualifikationen und Projekte entwickeln. Der Außenbezug der Projektarbeit wäre dabei genau so zu ermöglichen wie die Teilnahme von Arbeitereltern in der Funktion lehrender und mitwirkender Praxisvertreter.

Der Diskurs zwischen der Planungsgruppe, der übrigen Schule, Wissenschaftlern und Praxisvertretern wird sich zunächst konzentrieren müssen auf Verfahren der Projektinitiierung im Zusammenhang mit der Bestimmung jener kardinalen, weitgehend im Produktions- und Distributionsbereich liegenden Situationen, in denen Interessenwidersprüche besonders bedeutsam werden, auf die proletarische Sozialisation infolgedessen gerichtet sein muß (die Fragen des zu entwickelnden Selbstverständnisses und des Einbezugs von Kindern, Lehrern und Eltern bürgerlicher Herkunft in die Schule und ihre curriculare Zielsetzung werden gesondert und nicht an dieser Stelle behandelt).

Die Binnendifferenzierung der Projekte kann so vorgenommen werden, daß der Erwerb genereller, dem Projekt vorgeordneter Qualifikationen sich über lerntheoretisch und motivational ausgewiesene, jeweils zum Erwerb von spezielleren Qualifikationen führende Zwischenschritte voll-

zieht. Man kann dabei nicht nur auf alle Formen irrationaler und fremdbestimmter Prüfung und Benotung verzichten, es kann auch ermöglicht werden, daß Schüler verschiedenen Alters, verschiedener Eingangsqualifikationen und Interessen jeweils für das Projekt wichtige Funktionen übernehmen. Die Evaluation der Projekte kann sich nicht nur auf die Binnenstruktur der Projekte richten, sie wird jene Situationen mit einbeziehen müssen, in denen während und nach Projektabläufen zu handeln ist. Die Schule wird, um dies leisten zu können, Betriebs- und Praxisgruppen, Forschungs- und studentische Arbeitsgruppen in ihre Arbeit einzubeziehen versuchen.

Anmerkung

1 Die folgenden Überlegungen wären nicht möglich ohne die im Zusammenhang mit Curriculumforschung geleisteten Arbeiten vor allem von S. B. Robinsohn und D. Knab; sie beziehen sich ferner auf Analysen zum Verhältnis von Mathematik und Produktion in Zusammenarbeit vor allem mit P. Damerow, K. Köster, G. Bovet und U. Elwitz. Mit dem Bezug auf das Konzept der Curriculumrevision ist nicht dessen Illustration gemeint, gezeigt werden soll allerdings die Möglichkeit der Entwicklung alternativer Begründungszusammenhänge für alternative Curricula. Auf die Nennung und Diskussion der theoretischen und historischen Bezüge wurde in dieser Fassung verzichtet.

Hermann Rademacker
Der qualifikationsorientierte Einsatz von Medien

Als Qualifikationen werden hier solche Verhaltensweisen und Fertigkeiten bezeichnet, die es einem Menschen ermöglichen, seine eigene Situation in ihren Beziehungen zu seiner Umwelt zu analysieren, aus dieser Analyse Kriterien für das eigene Verhalten abzuleiten, von eigenen Interessen her begründete, wünschenswerte Veränderungen der Umwelt zu definieren und gegebenenfalls Strategien für die Durchsetzung dieser Veränderungen zu entwerfen und anzuwenden.
Eine solche Beschreibung von Unterrichtszielen bedarf selbstverständlich einer inhaltlichen Interpretation und Konkretisierung. Eine erste Stufe dieser Konkretisierung wäre ein Curriculum, dessen Grundstrukturen in dem Beitrag von Jürgen Zimmer beschrieben werden; die letzte Konkretisierungsstufe wäre die tatsächliche Lernumwelt (instructional environment), in der das den im Curriculum beschriebenen Lernzielen entsprechende Verhalten des Schülers entwickelt und geäußert werden kann.

Medien als Teile der Lernumwelt

Die Medien sind ein Teil der Umwelt des Lernenden. Gehen wir davon aus, daß Lernprozesse durch Veränderungen in der Umwelt des Lernenden (der selber auch Teil dieser Umwelt ist), die auf seine Verhaltensäußerungen folgen, beeinflußt und gesteuert werden, so stellt sich die Planung und Veranstaltung von Unterricht als eine Aufgabe dar, eine Lernumwelt so zu gestalten, daß Verhaltensweisen, die den oben genannten Qualifikationen entsprechen, »verstärkt« werden, während mit ihnen nicht vereinbare Verhaltensweisen nicht verstärkt und dadurch »ausgelöscht« werden. Der Begriff »Lernumwelt« bedeutet dabei nicht eine Übertragung des Begriffs der »pädagogischen Provinz« in die Unterrichtstechnologie, sondern meint lediglich den Teil der Umwelt des Schülers, der speziell für die Schaffung von Lerngelegenheiten mit bestimmten Zielen gestaltet und beeinflußt werden kann. Diese Umwelt muß also in Abhängigkeit von den gesetzten Lernzielen konstruiert werden.

Die technischen Medien sind unter zwei Gesichtspunkten als Teile dieser Lernumwelt bedeutsam: Erstens kann mit ihrer Hilfe das Angebot an Reizen, die Anlaß für Handlungen und Aktivitäten des Lernenden, des Schülers, sein können, erweitert werden, zweitens kann der Bereich der dem Lernenden möglichen Handlungen und Aktivitäten vergrößert werden.

Beide Möglichkeiten allerdings erhöhen nicht zwangsläufig die Wahrscheinlichkeit dafür daß Lernziele im Sinne der eingangs beschriebenen Qualifikationen erreicht werden; im Gegenteil, betrachten wir den Einsatz von Medien in vielen der gegenwärtig laufenden Versuche und Entwicklungen, so geschieht er häufig oder fast immer in einer Weise, die erwarten läßt, daß die Entwicklung solcher Qualifikationen ebenso stark oder gar stärker behindert wird, wie es durch die verbreitete Fremdsteuerung des Lernenden in unseren Schulen geschieht. Ja vielfach führt der Einsatz von Medien zu nichts anderem als zu einer Perfektionierung des autoritären Stils und zu einer Ausweitung der ihm entsprechenden Möglichkeiten der Steuerung und Kontrolle des Schülers. Die besondere Gefahr einer solchen meist indirekten Erweiterung der Möglichkeiten der Fremdsteuerung des Lernenden liegt in der damit verbundenen »Objektivierung«, d. h. in der Unabhängigkeit des Ablaufs eines Unterrichtsprozesses von Maßnahmen einer »Lehrperson«. Berücksichtigt man zusätzlich, daß über technische Systeme erfolgende Steuerungen für den Lernenden häufig mit dem Image des Perfekten – des Unbezweifelbaren – behaftet sind, einer Einstellung, wie sie beispielsweise gegenüber einer Fernsehshow im Unterschied zum Laienspiel einer Gruppe von Mitschülern besteht, so wird offensichtlich, daß technische Medien in der Ver-

fügungsgewalt derselben Leute, die jetzt schon die Entwicklung von mündigem Verhalten in unseren Schulen verhindern, zu nichts anderem als zu einer Ausweitung dieser Möglichkeiten führen.

Beispiele für den antiemanzipatorischen Einsatz von Medien

Um die für einen qualifikationsorientierten Einsatz von Medien notwendigen Bedingungen differenzierter ableiten und begründen zu können, seien hier zunächst einige typische Beispiele für die Benutzung von Medien zur Perfektionierung der Fremdsteuerung genannt.

1. Lehrmaschinen und »Mogeln«

Da gibt es zunächst einmal die Lehrmaschinen. Eines der in Werbeprospekten wie in Beschreibungen dieser Geräte in Fachzeitschriften am häufigsten genannten Argumente für solche Geräte ist das der »Mogelsicherheit«. Dieses Argument ist dekuvrierend, denn es ist nur sinnvoll unter mindestens einer von zwei Prämissen:
1. Lernen ist zugleich auch immer Prüfen (denn wozu sollte es sonst wichtig sein zu verhindern, daß der Schüler sich eine ihn interessierende Information beschafft, ohne daß der Lehrer – oder wer auch immer – es bemerkt?);
2. »Mogeln ist ein Trick, Lernaktivitäten, die gar nicht stattfinden, vorzutäuschen«, – was ja wohl bedeuten würde, daß der Lernende an diesen Lernaktivitäten nicht interessiert ist. War es also in der alten Schule noch möglich, sich wenigstens teilweise – und wenn man nicht erwischt wurde sogar straffrei – solchen Aktivitäten zu widersetzen, deren Zwecke man ablehnte oder nicht einsah, (was zweifellos eine Äußerung mündigen Verhaltens ist), so bieten technische Medien die Möglichkeit, solche Gelegenheiten weiter einzuschränken.

2. Individualisierung

Ein weiteres für den Einsatz von Lehrprogrammen und Lehrgeräten häufig in Anspruch genommenes Argument ist das der Individualisierung des Unterrichtsprozesses. Es bezieht sich in der Mehrzahl aller Fälle auf nichts anderes als auf die Individualisierung der Lernzeit, die ein Lernender auf die Bearbeitung *derselben Lehrschritte* in *derselben Reihenfolge* mit *demselben Ziel* verwenden kann. In besonders raffinierten Programmen, die häufig auch über technisch etwas aufwendigere Geräte dargeboten werden, gibt es Auswahlantworten, denen dann im Falle einer

falschen Wahl automatisch »die den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Lernenden entsprechende Erläuterung« zugeordnet wird. Sehen wir uns das genauer an (z. B. bei den amerikanischen »Tutor-Texts«, von denen einige auch als deutschsprachige Bearbeitungen in der BRD erschienen sind und die sowohl in Buchform als auch teilweise auf 35 mm Film, der in Einzelbildprojektion über das Lehrgerät AUTOTUTOR präsentiert wird, vorliegen), so stellt man fest, daß dem Lernenden nach einem Fehler nichts anderes als eine ausführliche und in ihrer Wirkung vermutlich meist frustrierende Erläuterung und Begründung für die Fehlerhaftigkeit seiner Antwort gegeben wird; auf die individuell meist verschiedenen Ursachen für die Äußerung dieser fehlerhaften Antwort kann verständlicherweise nicht eingegangen werden – wo wäre auch das diagnostische Instrumentarium, um das zu leisten! Nun ist in mehr als einer Untersuchung nachgewiesen, daß diese Erläuterungen den sog. »Lernerfolg« auch gar nicht beeinflussen; d. h. Programme, in denen diese Erläuterungen durch die schlichte Information, ob die geäußerte Antwort richtig oder falsch ist, ersetzt werden, führen nicht zu schlechteren Lernergebnissen. Dennoch hat die Vorliebe für derartige verzweigte Programme bei vielen Vertretern des programmierten Unterrichts nicht nachgelassen, ja bedenklicher: Befragungen von Schülern, die mit solchen Programmen gearbeitet haben, zeigen, daß auch diese sich einbilden, dadurch ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend gefördert zu werden. Hier scheint sich ein fataler Zusammenhang zu bestätigen, der darin besteht, daß sich falsche Vorstellungen über das Lernen und seine Bedingungen (hier die falsche Vorstellung, man lerne aus Fehlern, allgemeiner z. B. auch die Vorstellungen über Begabung als unveränderliche Begrenzung möglicher Lernerfolge) gerade auch von denen, die von den benachteiligenden Wirkungen dieser falschen Vorstellungen betroffen sind, übernommen werden (was ein sehr plausibles Ergebnis des allenthalben bestehenden Anpassungsdruckes ist), und so dazu führen, daß sie Anlässe für Widerstand gegen nur durch solche Vorstellungen gerechtfertigte Maßnahmen nicht als solche erkennen können.

3. Computerunterstützter Unterricht

Die deutlichsten Beispiele zur Stützung dieser These finden sich in den Versuchen, Computer zur Steuerung von Lehr- und Lernprozessen zu benutzen. Allein die Datenverarbeitungskapazität des Computers, die es theoretisch ermöglichen würde, bestimmten Verhaltensäußerungen des Lernenden bestimmte Veränderungen in der Lernumwelt sehr differenziert zuzuordnen (Veränderungen in der Lernumwelt also, die die Verhaltensänderung des Lernenden steuern), scheint ihn als Lehrgerät gerade-

zu zu prädestinieren. Es gibt hier nur ein kleines, aber entscheidendes Problem: Welche didaktische Funktion – im mathematischen Sinne des Wortes – gestattet es, den Verhaltensäußerungen des Lernenden die im Hinblick auf das angestrebte Lernziel jeweils zweckmäßigsten Umweltveränderungen (= Ausgaben des Computers) zuzuordnen? Anders ausgedrückt: Nach welchen Kriterien entscheidet der Computer über ein den Bedürfnissen der Lernenden entsprechendes Lernangebot? Für denjenigen, der meint, solche Kriterien müsse es angesichts der Vielzahl von Projekten für computerunterstützten Unterricht, d. h. hier Unterricht, der sich in direkter Interaktion zwischen Lernendem und Computer abspielt, ja wohl geben, sei die Frage angefügt, woher diese Kriterien denn kommen sollten in einer Situation, in der noch nicht einmal die im Vergleich zu dieser Art von Präzisionssteuerung des Unterrichts groben Kriterien für differenzierenden Unterricht z. B. in den Gesamtschulen im Hinblick auf das Ziel der Annäherung an Chancengleichheit entwickelt werden konnten.

4. Medien und Industrie; die Schule als Markt

Wenn derartige Versuche trotzdem in zunehmender Zahl unternommen werden, so fragt man nach der dahinterstehenden Motivation, die wohl kaum – angesichts des gekennzeichneten didaktischen Defizits – auf die Annäherung an Chancengleichheit und damit den Erwerb von Qualifikationen in unserem Sinne bezogen sein kann. Eine zumindest plausible Antwort auf diese Frage wäre in den Interessen der großen Konzerne der elektrotechnischen Industrie zu sehen, die im Hinblick auf die zu erwartenden Erhöhungen der Bildungsinvestitionen Möglichkeiten für den Absatz ihrer Geräte sehen, ohne eigentlich an didaktischen Verbesserungen im Schulwesen interessiert zu sein. Diese nach den Maßstäben einer kapitalistischen Gesellschaft durchaus legitimen Interessen sind sehr eng mit den praktischen Fragen des Einsatzes von Medien in Schulen verknüpft. Die zu erwartenden Erhöhungen der Bildungsinvestitionen haben zusammen mit den Entwicklungen im Bereich der Kommunikationstechnik zur Aktivierung dieser Interessen geführt. Damit ändern sich entscheidend auch die Bedingungen, unter denen die Auswahl von Unterrichtsmitteln für den Einsatz in Schulen vollzogen werden. War es bisher so, daß Lehrer und Schulverwaltungen aus einem relativ breiten Angebot von Produkten auswählen konnten, die eine größere Anzahl von – im Vergleich zu den großen Konzernen – nicht besonders mächtigen Unternehmen herstellte, so werden in Zukunft in verstärktem Maße Unternehmen ihre Produkte im Schulmarkt absetzen wollen, die über für diesen Markt völlig neuartige Mittel der Marktpolitik verfügen. Es ist zu erwarten, daß Lehrer, Schüler und auch Schulverwaltungen dieser neuen Situation noch weit

hilfloser gegenüberstehen werden, als sie es teilweise jetzt schon tun. Erhöht werden die Risiken dieses Trends in den nächsten Jahren noch dadurch, daß weder liberale noch fortschrittliche Bildungspolitiker und Pädagogen auf die Entwicklung von Geräten und Modellen in diesem Bereich Einfluß zu nehmen versuchen. Das Feld wird weitgehend behaviouristischen Technokraten – wie Werner Correll – oder kybernetischen Technokraten – wie Helmar Frank – überlassen. Dabei ist insbesondere das, was unter dem Namen »kybernetische Pädagogik« entwickelt wurde, einer gründlicheren Betrachtung wert:

5. »Kybernetische Pädagogik«

Die »kybernetische Pädagogik« unterscheidet sich von anderen neuen Entwicklungen in der Pädagogik insbesondere dadurch, daß sie sich einer Sprache bedient, die von Technikern verstanden wird. Die Tatsache, daß diese Sprache nur in sehr begrenztem Umfang die Beschreibung didaktischer Fragen zuläßt oder zumindest nur in begrenztem Umfang zur Beschreibung dieser Fragen benutzt wird, erleichtert die Kommunikation zwischen »kybernetischen Pädagogen« und Technikern wesentlich. So sind z. B. im Bereich der »kybernetischen Pädagogik« bisher keine die Kriterien der Auswahl von Lernzielen betreffenden Fragen untersucht worden, – und das entspricht durchaus dem Selbstverständnis dieser Wissenschaft, die die Frage der Setzung von »Soll-Werten«, die Zielfrage also, als eine außerhalb dieser Wissenschaft liegende Fragestellung betrachtet. Diese Beschränkung hindert sie aber nicht, für den Einsatz in der Schule bestimmte Unterrichtsmittel zu entwickeln.
Das deutlichste Beispiel für die Unsinnigkeit einer solchen Beschränkung liefert das am Institut für Kybernetik der PH Berlin entwickelte Verfahren für die Erzeugung von Lehrprogrammen durch Rechner. Unter dem Namen »ALZUDI« (Algorithmische-Zuordnungs-Didaktik) wird dieses Verfahren in zahlreichen Veröffentlichungen aus dem Institut für Kybernetik beschrieben. Mit seiner Hilfe ist es möglich, Programme für das Erlernen von Assoziationen, von Zuordnungen, automatisch herzustellen. So sind z. B. Programme für das Lernen von Vokabeln einer Fremdsprache entwickelt worden. Zweifellos ist das Beherrschen solcher Zuordnungen ein Bestandteil der Beherrschung einer Fremdsprache. Die Frage ist allerdings, welche Zuordnungen gelernt werden sollten: Die Zuordnung zwischen dem fremdsprachigen Wort und dem ihm etwa bedeutungsgleichen muttersprachlichen Wort (wie in den ALZUDI-Programmen) oder die Zuordnung zwischen einem fremdsprachigen Wort und seiner Bedeutung, also z. B. dem Gegenstand, den es bezeichnet. Die weitere Frage ist, ob es im Sinne der Interessen der Schüler zweckmäßig ist,

solche Zuordnungen isoliert zu lernen, unter Bedingungen also, die eine selbständige Beurteilung der Nützlichkeit der jeweils zu erlernenden Zuordnung durch den Lernenden weitgehend ausschließt, weil das Lernen völlig unabhängig von Handlungszusammenhängen erfolgt, aus denen sich Kriterien für die Auswahl einzelner Lernziele in Abhängigkeit von den Interessen der Lernenden ableiten ließen.

6. Lernziele und Qualifikationen

Dieses Beispiel macht deutlich, daß einzelne Unterrichtsmittel nicht allein im Hinblick auf die unmittelbar angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten als Lernziele beurteilt werden sollten. Vielmehr hat auch die Art und Weise, wie gelernt wird, entscheidende Auswirkungen auf die Änderung von Verhaltensweisen. Schüler, die nach ALZUDI-Programmen lernen, haben keine Gelegenheit, die Fähigkeit zur Steuerung eigener Lernprozesse zu entwickeln. Außerdem hätte die Produktion von Programmen dieser Art die Wirkung, daß alle möglichen Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele daraufhin untersucht würden, welche Teile Lernziele im Bereich von Zuordnungen betreffen, und man müßte fürchten, daß auch in den Bereichen, in denen die fachdidaktischen Bemühungen schon zur Entwicklung von teilweise zumutbaren Unterrichtsformen geführt haben, ein Rückfall in die Didaktik der Steinzeit geschieht, der darin besteht, daß alles, was durch Pauken (die frustrierendste Art des Lernens überhaupt) gelernt werden kann, auch durch Pauken gelernt wird. Helmar Frank hat bereits Schätzwerte ermittelt, die angeben, welcher Anteil des in der Schule Gelernten auf diese Weise gelernt werden kann. Würde ein solches Verfahren praktiziert, so wäre die notwendige Folge, daß die Bereitschaft zu lernen, mit der Schüler üblicherweise in die Schule eintreten, schneller und wirksamer zerstört würde, als es ohnehin schon der Fall ist. An diesem Beispiel wird deutlich, daß die hier gemeinten Qualifikationen nicht als Lernziele üblicher Lehrgänge erreicht werden können, sondern daß für den Erwerb dieser Qualifikationen die Art und Weise, wie zumindest in einem weiten Rahmen durchaus austauschbare Lernziele erworben werden, entscheidend ist.

7. Audio-visuelle Medien

Der nächste Bereich des Einsatzes technischer Medien im Unterricht betrifft die audio-visuellen Medien. Auch in diesem Bereich hat bereits eine Entwicklung – ähnlich der im hardware-Bereich – eingesetzt. Auch hier bereiten sich große Konzerne auf das Geschäft mit Unterricht und Ausbildung vor. In der BRD sind dies insbesondere der Axel Springer Verlag

mit der Ullstein AV, Gruner + Jahr mit der Videophon und der Bertelsmann Verlag. Die Probleme in diesem Bereich ergeben sich teilweise aus den Besonderheiten der audio-visuellen Medien. Diese gestatten ein sehr vielfältiges Reizangebot, das zugleich auch zu vielfältigen und daher schwer kontrollierbaren Wirkungen führt. Ein prägnantes Beispiel zur Verdeutlichung dieser Probleme lieferte das Institut für Film und Bild in Zusammenarbeit mit Radio Bremen mit einem Tonfilm für den Fremdsprachenunterricht. Der Film zeigt eine englische Familie (Vater, Mutter, Sohn und Tochter – Sohn älter als Tochter) beim Frühstück. Das in dem Film gezeigte Sprachverhalten soll von den Lernenden in bestimmten Phasen der Darbietung imitiert werden. Die sprachlichen Lernziele in diesem Bereich sind vermutlich überprüft und als zufriedenstellend beurteilt worden. Der Film zeigt aber zugleich in extremer, obschon durchaus nicht karikaturistisch überspitzter Form die typischen Rollen von Mann und Frau in der Familie. Er wirkt also vermutlich verfestigend für solche Rollenvorstellungen. Dies ist nur ein Beispiel für die durch das komplexe Reizangebot dieser Medien bedingte Fülle von »Nebenwirkungen«, die zugleich auch die Entwicklung von Urteilsfähigkeit für die Auswahl solcher Mittel durch Lehrer und Schüler erschwert. Die angemessene Lösung dieser Schwierigkeiten würde eine spezifisch für Unterrichtszwecke entwickelte Visualisierungstechnik voraussetzen, wie es sie beispielsweise als Werbegraphik für den Bereich der Werbung gibt. Wir haben aber keinen Anlaß, damit zu rechnen, daß die Produktion audio-visueller Unterrichtsmittel solange zurückgestellt wird, bis solche Fragen geklärt sind; im Gegenteil, wir müssen damit rechnen, daß Filmer, die ihre Erfahrungen im Bereich des Werbefilms, des Unterhaltungsfilms und allenfalls des Dokumentationsfilms gesammelt haben, Unterrichtsfilme herstellen und dabei die ihnen vertrauten, aber den Zwecken von Unterricht mit qualifikationsorientierter Zielsetzung in der Regel widersprechenden Verfahren einsetzen.

Konsequenzen für den qualifikationsorientierten Einsatz von Medien

Dazu zunächst ein in der bisherigen Analyse nicht berücksichtigter Gesichtspunkt: Die Wirkung von Unterrichtsmitteln hängt in jedem Falle von dem Unterrichtskontext, in dem sie benutzt werden, entscheidend mit ab. Das gilt, wie in vielen Untersuchungen gezeigt wurde, auch für so stark durchprogrammierte Unterrichtsmittel wie Lehrprogramme, deren Wirkung z. B. davon abhängt, ob der Lehrer beim Austeilen der Programme positive oder negative Stellungnahmen abgibt. Es besteht also die Möglichkeit, durch Änderung von Bedingungen – und dafür sind die Er-

fahrungen mit Lehrprogrammen nur ein Beispiel – mit denselben Unterrichtsmitteln und Medien unterschiedliche Wirkungen zu erzielen. Unter diesem Gesichtspunkt soll jetzt versucht werden, einige Möglichkeiten für den Einsatz von Medien auch für den Fall aufzuzeigen, daß diese Medien mit der dazugehörigen soft-ware, den Programmen, gar nicht unter der Zielsetzung der anfangs genannten Qualifikationen konzipiert und entwickelt wurden.

Solche Möglichkeiten können nur in bezug auf ein qualifikationsorientiertes Curriculum aufgezeigt werden. Bestandteil eines solchen Curriculums müßten unter anderem Zielsetzungen für das Lernverhalten der Schüler sein. Zu diesen Zielsetzungen müßten gehören: Die Schüler sollen lernen, ihre eigenen Lernprozesse im Hinblick auf selbstgesetzte Zielsetzungen wirksam zu steuern. Die Schüler sollen lernen, über eigene Lernziele zu entscheiden. Die Schüler sollen lernen, ihre Lernergebnisse selbst zu bewerten.

Die Entscheidung über eigene Lernziele kann nur dann gelernt werden, wenn auch mit einiger Wahrscheinlichkeit eine Lerngelegenheit für das Erreichen dieser Ziele angeboten wird. Sonst wären solche Entscheidungen nämlich ohne Wirkungen in der Lernumwelt und könnten nicht durch dem geäußerten Verhalten angemessene Reize verstärkt werden. Entsprechende Lerngelegenheiten sind also eine notwendige Voraussetzung im Hinblick auf die Lernumwelt, um die Qualifikation, über eigene Lernziele entscheiden zu können, zu entwickeln. Die vielgepriesenen Mediotheken könnten solche Möglichkeiten zweifellos bieten, wenn sie unter Bedingungen benutzt werden, die es einigermaßen wahrscheinlich erscheinen lassen, daß die Schüler über die Auswahl der einzelnen Programme aufgrund eines kompetenten eigenen Urteils über die Zweckmäßigkeit der Ziele, denen die gewählten Programme dienen, nach Maßgabe ihrer eigenen Interessen entscheiden. Weiter müßten die Schüler die jeweiligen Programme bzw. Medien auch hinsichtlich ihrer didaktischen Qualitäten (z. B. im Hinblick auf die oben genannten »Nebenwirkungen«) beurteilen können.

Projektorientierter Unterricht – die Frage der Motivation

Solche Möglichkeiten können durch einen Unterricht, der konsequent von Projekten ausgeht, deren Projektziele sich auf die Schaffung von Produkten oder auf die Veränderung von Verhältnissen beziehen, für die sich Gruppen von Schülern entschieden haben, weitgehend geschaffen werden. Im Rahmen eines solchen Unterrichts würde sich auch das Problem der Motivation anders darstellen, als es sich in der Schule üblicherweise dar-

stellt und gerade auch in der Diskussion um Fragen des Medieneinsatzes häufig dargestellt wird. Geht es nämlich üblicherweise darum, den Schüler in der sogenannten Motivationsphase des Unterrichts dafür zu begeistern, sich an Lernprozessen zu engagieren, über deren Nützlichkeit für den Schüler andere befunden haben, so geht es hier darum, alle für das Erreichen des gesetzten Projektzieles (nicht: Lernzieles!) notwendigen Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Diese Kompetenzen können in einem solchen Projekt weitgehend im Zusammenhang von Aktivitäten erworben werden, deren Ergebnisse auch für den Schüler als Beiträge zum Projektziel beurteilbar sind. Projektorientierter Unterricht schafft also Bedingungen, die zur Entwicklung von jeweils projektspezifischen Maßstäben für die Beurteilung des Schülerverhaltens führen, zu Maßstäben, deren Relevanz nicht – wie im Falle der durch Schulleistungstests gegebenen Maßstäbe – durch statistische Verfahren scheinbar bewiesen ist, die vom Schüler gar nicht und vom Lehrer nur selten durchschaut werden können, sondern deren Relevanz durch die Bedeutung der einzelnen Handlungen für die Verwirklichung des Projektzieles unmittelbar erkennbar ist.

Hier zeigt sich ein im Hinblick auf die emanzipatorische Funktion von Schule entscheidender Unterschied zwischen projektbezogenem Unterricht und üblichem Kursunterricht. Setzt der Kursunterricht von seiner gesamten Konzeption her voraus, daß es möglich sei, unabhängig von konkreten praktischen Bezügen festzulegen, was an Kenntnissen und Fertigkeiten für einen Schüler zu beherrschen nützlich oder vielleicht gar zu einem glücklichen Leben in dieser Gesellschaft notwendig sei, so wird hier der Schüler selbst als die nicht nur über Lernziele, sondern über Handlungszwecke entscheidende Instanz akzeptiert und mit dieser Funktion in die Entscheidungsprozesse in der Schule eingeplant. Dementsprechend sind auch übliche Leistungsmessungsverfahren, deren Relevanz in bezug auf praktisches Handeln weitgehend nicht überprüfbar ist (und betrachtet man die Verfahren der Entwicklung von Schulleistungstests, so zeigt sich, daß hier gar nicht der Versuch unternommen wird, diese Relevanz über das den bestehenden Lehrplänen und Lehrbüchern naiv unterstellte Maß an Relevanz hinaus zu sichern), in einer solchen Schule nicht sinnvoll anwendbar. Sie sind auch gar nicht notwendig, denn Schüler, die unter solchen Bedingungen arbeiten und lernen, sind in dem Beurteilen ihrer eigenen Lern- und Arbeitsergebnisse von Fremdurteilen weit unabhängiger als Schüler, die vielleicht sogar dieselben Kenntnisse und Fertigkeiten in zunächst auf zweckfrei erscheinende Lernziele orientierten Lehrgängen erwerben.

Wenn Schüler sich unter solchen Bedingungen entschließen, zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie als zur Realisierung eines Pro-

jektzieles notwendig erkannt haben, auf Materialien aus einer Mediothek zurückzugreifen, so ist zu erwarten, daß sie die einzelnen Programme bzw. Medien unter dem Gesichtspunkt der von ihnen selbst gesetzten Ziele kritisch beurteilen und auswählen können. Sie haben damit auch die Chance, die für die Anschaffung von Medien und Lehrmitteln nötigen Kompetenzen zu erwerben und so in diesem für das Geschäft mit der Bildung entscheidend wichtigen Bereich ihre Interessen wahrzunehmen.
Schüler, die nach solchen Kriterien Unterrichtsmittel beurteilen, werden vermutlich viele der besonders in audio-visuellen Unterrichtsmitteln enthaltenen Gags und »Motivationsreize« als überflüssig, vielleicht gar als ärgerlich empfinden, da sie sich unter den für diese Schüler gegebenen Voraussetzungen oft als nichts anderes darstellen denn als ein Trick, jemandem, der gar keine Chance hatte, sich für das jeweilige Lernziel zu entscheiden, dieses Lernziel zu verkaufen. Diese Gags und Tricks dekuvrieren in ihrer Ähnlichkeit mit in der Werbung üblichen Methoden, deren Anwendung mit dem Einzug der Medien in die Schule sicherlich erweitert wird, eine Einschätzung des Zweckes von Unterricht als Verhinderung von Emanzipation, erscheinen doch solche Verfahren nur dann sinnvoll, wenn es darum geht, einen Menschen zu Handlungen zu veranlassen (Kaufen von was wozu? Lernen von was wozu?), die zu tun er aus rationalen Überlegungen unter Berücksichtigung seiner eigenen Interessen erwartungsgemäß keinen Anlaß hat.
Die Einrichtung einer Mediothek würde also im Kontext eines projektbezogenen Unterrichts die Möglichkeit geben, auch solche Unterrichtsmittel zu nutzen, die nicht mit dem Ziel der Erzeugung von Qualifikationen in unserem Sinne entwickelt wurden. Solche Medien können sogar ein zweckmäßiger Anlaß sein, daß Schüler die Kompetenz zur Beurteilung von Unterrichtsmitteln in Hinblick auf ihre Eignung zur Erfüllung eigener Lerninteressen erwerben.

Medien zur Realisation von Projektzielen

Darüber hinaus können Kommunikationsmedien in einem projektorientierten Unterricht eine entscheidende Rolle für die Realisation der Projektziele spielen. In allen Projekten, in denen die Aufbereitung von Information, die Darstellung von Sachverhalten für einen Adressatenkreis innerhalb oder außerhalb der Schule, der nicht an dem Projekt mitarbeitet, bedeutsam ist, können audio-visuelle Medien wichtige Hilfsmittel sein. Bei einer solchen Verwendung dieser Medien sind die Schüler in derselben Lage wie diejenigen, die in unserer Gesellschaft üblicherweise von diesen Medien als Hilfsmittel zur Verwirklichung eigener Ziele Gebrauch

machen. Auch hier ergeben sich wieder aus den jeweiligen Projektzielen Kriterien für die Beurteilung der Produkte, die mit Hilfe der Medien bzw. zur Darbietung über die Medien erstellt werden.
Für solche eigenen Produktionen der Schüler sind nun unter den audiovisuellen Medien insbesondere diejenigen geeignet, die eine schnelle Wiedergabe der eigenen Produkte gestatten; für rein akustische Produktionen also das Tonbandgerät mit Mikrofon, für rein fotografische Produktionen eine Polaroidkamera und für Bild-Ton-Aufzeichnungen oder für Laufbildaufzeichnungen der Videorecorder. Die mit diesen Medien erstellten Produktionen können zunächst einmal unmittelbar nach ihrer Aufzeichnung von den Schülern daraufhin überprüft werden, ob sie von ihrer Gestaltung her die bei den Adressaten beabsichtigte Wirkung erwarten lassen. Die Möglichkeiten, vorgeschlagene Änderungen sofort auszuprobieren, sind allenfalls durch den darzustellenden Sachverhalt, nicht aber durch die gewählten Medien eingeschränkt. Aus den darzustellenden Sachverhalten können sich allerdings Einschränkungen hinsichtlich der Eignung der genannten Medien ergeben, die besonders für Bild-Ton-Aufzeichnungen in der Unhandlichkeit der Geräte begründet sind.

Medieneinsatz zur Erstellung von Unterrichtsmitteln

Die Möglichkeit, die Medien für eigene Produktionen zu nutzen, ergibt zusammen mit der Möglichkeit des Vergleichs mit Fremdproduktionen, die in einer Mediothek gesammelt werden, Kriterien für die Beurteilung und Analyse der über Film, Funk und Fernsehen angebotenen Programme bis hin zu einer Einschätzung der jeweils beabsichtigten Wirkungen. Unter dem Aspekt der Schaffung von Gelegenheiten zur Äußerung emanzipierten Verhaltens in der Schule bedeutet diese Möglichkeit darüber hinaus, daß Schüler an der Konstruktion der Lernumwelt in einem Maße beteiligt werden können, das mit gleicher Effizienz ohne den Einsatz dieser Medien nicht erreichbar zu sein scheint. Berücksichtigt man den anfangs beschriebenen Zusammenhang zwischen Lernumwelt und möglichen Lernzielen, so wird deutlich, daß die Schüler hier nicht nur aus Projektzielen Lernziele für ihr eigenes Verhalten ableiten können und dann vielleicht von gutwilligen Lehrer eine Strategie für das Erreichen dieser Lernziele angeboten bekommen, sondern sie können zur Entwicklung der für das Erreichen der gesetzten Lernziele notwendigen Unterrichtsmittel selber entscheidend beitragen.

Kleine Fibel zum Hochschul-unterricht

von Manfred Sader, Beate Clemens-Lodde, Heike Kell-Specht und Andrea Weingarten
185 Seiten.
Kartoniert DM 9.80

Reden, mitschreiben lassen, durch Examensangst zum Lernen zwingen: das sind die überkommenen Konzepte der Hochschuldidaktik. Ihnen stellen die vier Autoren dieses Bandes die Forderung nach Experimenten und neuen Unterrichts- und Arbeitsformen entgegen.
«Sader und seine Mitarbeiter entwickeln Ratschläge, die Einstellungsänderungen aller an der Hochschule Beteiligten voraussetzen – insofern mag ihr Buch in weiten Teilen noch utopisch anmuten; wer eine vernünftige Hochschulreform will, kann aber an ihren Vorschlägen nicht vorübergehen . . . Sie sind pragmatisch orientiert und theoretisch gesichert.»
H. L. Arnold, Norddeutscher Rundfunk

In jeder Buchhandlung

C.H.Beck

erziehungswissenschaftliche reihe

Band 1
Friedenspädagogik
1970. XII, 186 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. H. Röhrs, Heidelberg

Band 2
Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß
1970. VIII, 196 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. E. Meyer, Heidelberg

Band 3
Die Schulreife in pädagogischer und psychologischer Sicht
1970. VIII, 180 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. A. Kern, Kirchzarten/Baden

Band 4
Das sowjetische Schulwesen
1970. VIII, 198 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. W. Mitter, Lüneburg

Band 5
Beiträge zur Geschichte der Berufsschule
1970. VI, 188 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. U. Müllges, Aachen

Band 6
Aspekte des programmierten Unterrichts
1970. Ca. 190 S., 8°, Paperback, DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. J. Zielinski, Aachen

Band 7
Erziehungswissenschaft und Konfessionalität
1971. Ca. 190 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. K. Erlinghagen, Regensburg

Band 8
Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft
1971. Ca. 190 S., 8°, Paperback DM 9,80
Herausgegeben von Prof. Dr. F. Pöggeler, Aachen

Außerdem in Vorbereitung für 1971/1972

Bildungspolitik und Bildungsplanung
Prof. Dr. A. O. Schorb, München

Die Demokratisierung der Schule
Dr. V. Lenhart, Heidelberg

Die Hauptschule. Aufgaben und Probleme
Prof. Dr. H. Möller, Göttingen

Pädagogische Technologie I und II
Prof. Dr. W. Schöler, Wien

Akademische Verlagsgesellschaft
6 Frankfurt am Main

Joachim Schickel
China 1970: Die Selbsterziehung der Massen oder Die Pädagogik revolutionieren

Am 7. Mai 1966, also Monate *vor* der offiziellen Beschlußfassung über die Kulturrevolution, gab Mao Tse-tung die Weisung »Im Erziehungswesen eine Revolution!«; er hat sie später durch weitere Weisungen[1] ergänzt. Insgesamt dürfen diese Texte (ich habe sie zu sammeln versucht[2]) als Kanon der gegenwärtigen Pädagogik Chinas gelten. Wer über diese ein Urteil gewinnen will, sollte sie, ehe Details und Konkreta der Praxis anstehen, in extenso zur Kenntnis nehmen, um sich der ihnen zugrundeliegenden Theorie zu versichern.

»Die Erziehung muß der proletarischen Politik dienen, die Erziehung muß mit produktiver Arbeit verbunden werden.«

Das hatte schon der Sowjetpädagoge Makarenko eingesehen, als er 1938 schrieb, er könne sich »keine Arbeitserziehung ... vorstellen, die sich außerhalb der Bedingungen der Produktion vollzöge«[3]. Das hatte auch Lenin, für den »die Volkserziehung Revolution, die Revolution Volkserziehung« war[4], schon gewußt.

»Die proletarische Revolution muß von der breiten Masse der revolutionären Schüler, revolutionären Lehrer und Arbeiter an den Schulen getragen werden, von den Aktivisten unter ihnen, das heißt von den proletarischen Revolutionären, die entschlossen sind, die Große Proletarische Kulturrevolution zu Ende zu führen.«

Kulturrevolution – ein Lenin wie Stalin geläufiger Begriff[5]; aber beide vermochten ihn allererst theoretisch zu formulieren, beiden fehlte (in dieser Hinsicht) die Praxis, aus welcher Mao spricht.

»Es ist notwendig, den Hochschulbetrieb aufrechtzuerhalten; ich spreche hauptsächlich von naturwissenschaftlichen und technischen Hochschulen.«

Tatsächlich mußten die Universitäten auf Monate, Jahre geschlossen werden. Als ich im Oktober 1970 in Peking war, hatte die TU *Ts'inghua* seit einigen Wochen den Unterricht wieder aufgenommen; die *Peita* (die, sagen wir, geisteswissenschaftliche Hochschule der Hauptstadt) wurde erst im November wiedereröffnet.

»Aber man muß die Schulzeit verkürzen, im Erziehungswesen Revolution machen, der proletarischen Politik Vorrang geben und den Weg der Werkzeugmaschinenfabrik Shanghai gehen, Techniker aus der Arbeiterschaft heranzubilden. Die Studenten sollen aus Arbeitern und Bauern

mit praktischer Erfahrung gewählt werden, und nach ein paar Jahren des Studiums sollen sie auch wieder in die Praxis der Produktion zurückkehren.«

Die Werkzeugmaschinenfabrik Shanghai, auf die Mao Tse-tung sich beruft, wurde in einem Untersuchungsbericht ihrer revolutionären Veränderungen wegen hervorgehoben.[6] Im Sommer 1968 hatte diese Werkstatt für Präzisionsschleifmaschinen folgendes erreicht: Die Arbeiter waren Herren ihrer Fabrik, die ehemaligen technischen »Autoritäten« überwunden; man ging neue Wege für die Ausbildung von Ingenieuren und technischem Personal, auch kürzere, man griff aktiv in die Revolutionierung des Erziehungswesens ein.

»[Die Schüler und Studenten] befassen sich hauptsächlich mit dem Fachstudium, müssen aber außer ihren Studien noch andere Dinge lernen: nämlich Arbeit in der Industrie, in der Landwirtschaft und das Militärwesen.«

A propos Militär: Wenn die in Schulen und Universitäten heute üblicherweise anwesenden Propagandisten des Maotsetung-denkens[7] im allgemeinen der Volksbefreiungsarmee angehören, so bedeutet das keine »militaristische« Beeinflußung oder Bestimmung der Pädagogik, da diese Armee – seit sie 1927 als eine Rote gegründet wurde – außer ihren militärisch-politischen auch und vor allem kulturelle Siege zu erringen trachtete.

»[Die Schüler und Studenten] müssen ebenfalls an der Kritik der Bourgeoisie teilnehmen. Es darf auf keinen Fall weiterhin so sein, daß die bürgerlichen Intellektuellen unsere Schulen beherrschen.

Es kann unter den Wissenschaftlern der verschiedenen Disziplinen viele Gruppen und Schulen geben; doch was die Weltanschauung betrifft, gibt es in der gegenwärtigen Epoche im wesentlichen nur zwei Schulen: die proletarische und die bürgerliche. Man vertritt entweder die proletarische Weltanschauung oder die bürgerliche.

Unser Kurs auf dem Gebiet des Bildungswesens muß gewährleisten, daß jeder, der eine Ausbildung erhält, sich moralisch, geistig und körperlich entwickelt und ein gebildeter Werktätiger mit sozialistischem Bewußtsein wird.«

War es denn so – immerhin in den Jahren der Volksrepublik 1949-1966 –, daß bürgerliche Intellektuelle die Schulen beherrschten? In der Tat: Die Rationalität des Versuchs, Arbeit (welche immer) für Arbeit zu halten, Lehrtheorie durch Lernpraxis zu erweitern, mithin lernende Arbeiter und Bauern auch lehren zu lassen, Massen aus- anstatt Eliten heranzubilden, zerbrach an der Emotionalität der Versuchung, Privilegien zu wahren. Deshalb muß Mao Tse-tung nicht nur praktisch, sondern auch deutlich werden.

»Die Armee muß schrittweise, Gruppe für Gruppe, an den Hoch- und Mittelschulen und bei den höheren Jahrgängen der Grundschulen militärische und politische Ausbildung vornehmen und bei der Eröffnung der Schulen, der Neuordnung der Organisationen, der Errichtung der leitenden Organe nach dem Prinzip der Dreierverbindung und der Erfüllung der Aufgabe ›Kampf-Kritik-Umgestaltung‹ mithelfen. Zunächst müssen an ausgewählten Punkten Versuche angestellt und Erfahrungen gesammelt werden, um dann Schritt für Schritt überall Schule zu machen.«

Die *Dreierverbindung* (auch »Große Allianz« oder »Revolutionäres Komitee« genannt) ist nach Prinzipien der Pariser Kommune von 1871 gebildet; sie gilt als provisorisches Machtorgan. In Schulen und Universitäten setzt sie sich folgendermaßen zusammen: (1) Arbeiter und Angestellte, (2) Schüler und Lehrer, (3) Propagandisten des Maotsetung-denkens. Der Ausdruck *Kampf-Kritik-Umgestaltung* kürzt wesentliche Punkte des Kulturrevolutionsbeschlusses vom 8. August 1966 ab: *Kampf* »gegen jene Leute an der Macht, die den kapitalistischen Weg eingeschlagen haben«; *Kritik* »an den typischen reaktionären akademischen ›Autoritäten‹ der Bourgeoisie . . . an verschiedenen reaktionären Ansichten in Philosophie, Geschichte, politischer Ökonomie und im Erziehungswesen, in Literatur- und Kunstwerken und -theorien, in Theorien in den Naturwissenschaften und auf anderen Gebieten«; *Umgestaltung* »der Erziehung, Literatur und Kunst und aller anderen Teile des Überbaus, die nicht der sozialistischen Wirtschaftsbasis entsprechen, damit die Konsolidierung und Entwicklung des sozialistischen Systems gefördert werden«.[8]

»Und die Studenten und Schüler müssen davon überzeugt werden, der Lehre von Marx zu folgen, nach der das Proletariat seine eigene endgültige Befreiung nur durch die Befreiung der ganzen Menschheit erreichen kann, und jene Lehrer und Funktionäre, die Fehler begangen haben, bei der militärischen und politischen Ausbildung nicht auszuschließen. Abgesehen von Alten und Kranken, muß diesen Leuten die Teilnahme gestattet sein, um ihre Umerziehung zu erleichtern. Wenn all das gewissenhaft in die Tat umgesetzt wird, dürfte es nicht schwer sein, die Probleme zu meistern.«

Beides hört man in der Volksrepublik immer wieder. Das eine: Wir tun alles, was wir können, um nicht allein China, sondern die ganze Welt zu verändern (ergo: die Menschheit zu befreien). Das zweite: Wir verlassen uns auf Argumente, auf Vernunft, auf Erziehung. Ist das erste Romantik der Revolution? das zweite Romantik der Pädagogik?

»Die Abstellung von Angehörigen des Armeekaders zur Ausbildung revolutionärer Lehrer, Studenten und Schüler ist eine ausgezeichnete Maßnahme. Es ist ein himmelhoher Unterschied, ob man eine solche Ausbildung erhält oder nicht. Bei dieser Ausbildung kann man von der

Befreiungsarmee lernen, kann man sich politische und militärische Kenntnisse erwerben, lernt man die ›Vier Ersten‹, den ›Drei- und Acht-Arbeitsstil‹, die ›Drei Regeln der Disziplin‹ und die ›Acht Punkte zur Beachtung‹ kennen und gewinnt ein ausgeprägtes Gefühl für Organisation und Disziplin.«

Abermals ist einiges zu erklären, was die innerchinesische Diskussion als selbstverständlich (und bekannt) voraussetzt. *Vier Erste* – eine Rangordnung, die besagt: Erstens: Handelt es sich um Mensch und Waffen, kommt an erster Stelle der Mensch; zweitens: Handelt es sich um politische und andere Arbeit, kommt an erster Stelle die politische Arbeit; drittens: Handelt es sich um ideologische und andere politische Routinearbeit, kommt an erster Stelle die ideologische Arbeit; viertens: Bei der ideologischen Arbeit kommen die Ideen, die in direktem Zusammenhang mit dem Leben stehen, vor der Buchweisheit. Also gilt folgende Rangordnung: (1) der Mensch, (2) die politische Arbeit, (3) die ideologische Arbeit, (4) die Ideen, die aus dem Leben geschöpft werden.

Drei-und Acht-Arbeitsstil – eine Bezeichnung für das Vorgehen der Volksbefreiungsarmee; der Name erklärt sich daraus, daß Mao Tse-tung diesen Arbeitsstil in *drei* Sätzen und *acht* Schriftzeichen formuliert hat. Die drei Sätze lauten: Politisch fest und richtig orientiert; bei der Arbeit sorgfältig und schlicht; in Strategie und Taktik beweglich. Die acht Schriftzeichen, die im Deutschen auf vier Worte verkürzt sind, lauten: Einheitsgeist, Einsatzfreudigkeit, Ernsthaftigkeit, Lebhaftigkeit.

Drei Regeln der Disziplin – eine Anweisung an die Volksbefreiungsarmee im Revolutionären Bürgerkrieg. Die Regeln heißen: 1. Befolgt bei allen euren Handlungen die Befehle; 2. nehmt der Bevölkerung nicht eine Nadel und nicht einen Faden weg; 3. liefert die ganze Kriegsbeute ab.

Acht Punkte zur Beachtung – die bereits im Revolutionären Bürgerkrieg befohlene und befolgte Disziplin der Roten Armee. Die Punkte lauten: (1) Sprecht höflich; (2) zahlt ehrlich für alles, was ihr einkauft; (3) gebt alles, was ihr borgt, zurück; (4) bezahlt alles, was ihr beschädigt habt; (5) werdet nicht handgreiflich und beschimpft niemanden; (6) beschädigt nicht die Ernte; (7) nehmt euch keine Freiheiten gegen Frauen heraus; (8) mißhandelt keine Gefangenen.

»Die Mehrheit . . . der an den alten Schulen ausgebildeten Schüler und Studenten kann mit den Arbeitern, Bauern und Soldaten eins werden; und einige von ihnen haben Erfindungen gemacht oder Neues geschaffen. Sie müssen jedoch, geleitet durch eine richtige Linie, von den Arbeitern, Bauern und Soldaten erneut erzogen werden und ihre alte Ideologie völlig umwandeln. Derartige Intelektuelle werden von den Arbeitern, Bauern und Soldaten willkommen geheißen.

Zur Durchführung der proletarischen Revolution im Erziehungswesen

muß die Arbeiterklasse die Führung innehaben, muß die Masse der Arbeiter daran beteiligt sein und – in Zusammenarbeit mit Kämpfern der Befreiungsarmee, mit den Aktivisten unter den Schülern und Studenten, Lehrern und Arbeitern an Schulen, die entschlossen sind, die proletarische Revolution im Erziehungswesen zu Ende zu führen – die revolutionäre Dreierverbindung durchsetzen. Die Arbeiterpropagandatrupps sollen lange Zeit in den Schulen bleiben, sie sollen sich an allen Aufgaben in den Schulen beteiligen, die mit ›Kampf-Kritik-Umgestaltung‹ zu tun haben, sie sollen stets die Schulen leiten.«

Im Oktober/November 1970, als ich China bereiste, habe ich diese Trupps – sie heißen jetzt »Gruppen zur Propagierung des Maotsetungdenkens« – überall in Aktion gesehen. Ihre Aufgabe scheint indes weniger zu sein, die Grund-, Mittel- und Hochschulen zu leiten, als vielmehr, Schüler wie Lehrer anzuleiten. Noch einmal sei betont: Die Propagandisten gehören im allgemeinen der Volksbefreiungsarmee an, ohne daß deswegen von einer Militärdiktatur im Erziehungswesen die Rede sein kann.

»In den Dörfern sollen die verläßlichsten Verbündeten der Arbeiterklasse, die armen Bauern und unteren Mittelbauern, die Schulen verwalten.

Es ist notwendig, daß Jugendliche, die eine Schulbildung haben, aufs Land gehen und eine Neuerziehung durch die armen Bauern und unteren Mittelbauern erhalten. Die Kader und die anderen Menschen in den Städten sollten dahingehend überzeugt werden, daß sie ihre Söhne und Töchter, welche die Mittel-, Ober- oder Hochschule absolviert haben, aufs Land schicken. Laßt uns dies mobilisieren. Die Genossen überall auf dem Lande sollten solche Jugendlichen willkommen heißen.«[9]

Am 12. Oktober vormittags besuche ich die Pekinger Mittelschule Nr. 31; sie könnte ebensogut in Wuhan, Ch'angsha oder Nanking liegen. Zwei Lehrer, zwei Schülerinnen; der Leiter der Mao-Propaganda-Gruppe spricht: »Diese Schule wurde 1912 von englischen Missionaren gebaut.« Tatsächlich sehe ich auf dem Schulhof, wo gerade Freiübungen stattfinden (das traditionelle Schattenboxen ist seit der Kulturrevolution verpönt), eine Kapelle; an ihren Außenwänden kleben Wandzeitungen.

»Jetzt haben wir eine Mittelschule daraus gemacht: 1500 Schüler, 30 Klassen, 138 Lehrer und Angestellte.« Die Fächer? »Wir unterrichten Politik; Chinesisch; Mathematik, Physik und Chemie; Englisch; Geographie und Geschichte.« Englisch! Können die Schüler das Rote Buch auch englisch lesen? »Ja.« Sie haben es auswendig gelernt? »Nein.« Was steht außerdem auf dem Lehrplan? »Landwirtschaftliche Elementaria, militärische Übungen.« Wieviele Wochenstunden werden insgesamt gegeben? »Eine Klasse hat 36 Stunden in sechs Tagen.« Das heißt, sonnabends ist ebenfalls Unterricht. »Ja. Ein Tag ist frei.«

Wie verteilen sich diese 36 Stunden auf die einzelnen Fächer? »Sechs Stunden sind vorgesehen, damit die Schüler das Maotsetung-denken selbständig und schöpferisch anwenden lernen.« So lautet die Forderung des stellvertretenden Vorsitzenden Lin Piao; eine Schülerin zitiert aus dem Roten Buch[10]: »Man muß die Werke des Vorsitzenden Mao Tsetung im Zusammenhang mit praktischen Fragen studieren, in Verbindung mit der Praxis lernen und das Gelernte in der Praxis anwenden, Studium und Anwendung miteinander verbinden, das zuerst lernen, was am dringendsten gebraucht wird, so daß rasch Resultate erzielt werden, und größten Nachdruck auf das ›Anwenden‹ legen.« Was ist das eigentliche Ziel dieses Anwenden-Lernens? doch nicht nur, daß *pädagogisch* bessere und schnellere Ergebnisse zu Tage treten? »Nein. Erziehung ist kein Selbstzweck.« Die positive, eine *politische* Antwort wird wieder mit Lin Piao gegeben: Das Ziel sei, »unser Land zu einem großen sozialistischen Staat mit moderner Landwirtschaft, moderner Industrie, moderner Wissenschaft und Kultur und moderner Landesverteidigung aufzubauen«[11]. Und die übrigen 30 Stunden? »24 verteilen sich auf den sonstigen Unterricht.« Und die letzten sechs Stunden? »Eine Stunde täglich dient dem Selbststudium.« Werden dann Schularbeiten gemacht? »Nein, dafür ist der Nachmittag da. In dieser Stunde beschäftigt sich jeder selbständig.« Womit? »Womit er will.«

Wie lange geht man zur Mittelschule? »Hier sind es vier Jahre. Aber die Länge der Schulzeit soll abgekürzt werden.« Gibt es noch keine verbindliche Regelung? »Bisher nicht. Das Erziehungssystem ist für China, im ganzen Land, noch nicht festgelegt; überall wird experimentiert.« Wann ist eine einheitliche Regelung zu erwarten? »Das wissen wir nicht. Sicherlich wird die Erprobung verschiedener Methoden bald abgeschlossen sein.« Welches Alter haben die Schüler, die hier eintreten? »Sie sind ca. 13 Jahre alt.« »Müssen sie eine *Aufnahme*prüfung ablegen?« »Nein. Seit der Kulturrevolution sind diese Prüfungen weggefallen.« Nach welchen Maßstäben werden die Schüler ausgewählt? »Im allgemeinen kennen wir sie aus den uns benachbarten Grundschulen; wir können daher ihre Leistungen beurteilen.« Werden *Abschluß*prüfungen durchgeführt? »Nein. Die Schüler gehen anschließend aufs Land, in die Industrie oder zum Militär.« Aber es gibt *Zwischen*prüfungen? »Ja, die gibt es.« In welcher Form finden sie statt? »Die Schüler demonstrieren praktisch, was sie theoretisch gelernt haben.« Und das Maotsetung-denken? »Es steht an erster Stelle.« Nach wessen Maßgabe werden Noten erteilt? »Die Schüler diskutieren mit den Lehrern.«

Selbstverständlich steht auch in der Pekinger Mittelschule Nr. 31 die praktische Arbeit der theoretischen Lehre nicht nach. Man führt mich herum, ich soll die Werkstätten besichtigen. »Daß wir allmählich Indu-

striebetriebe in Mittelschulen aufbauen, ist eine der großen Veränderungen seit der Kulturrevolution. Freilich« – entschuldigen sich meine Begleiter – »haben wir bisher keine eigenen Fabrikgebäude errichtet, wir benutzen vorerst leerstehende Räume. Auch verfügen wir weder über fortschrittliche Anlagen noch über moderne Werkbänke. Wir machen alles selber, ohne den Staat um Hilfe zu bitten, und besorgen uns ausgediente Maschinen und überschüssiges Material.« Ich sehe, daß junge Mädchen lachend an elektrischen Pressen stehen, daß 14-15jährige sachverständig Elektroarbeiten für Pkw's ausführen, daß eine dritte Gruppe in der Fertigung von Transistoren kein Geheimnis sieht. Ich höre den erstaunlichen Satz: »Gelegentlich lernen Lehrer von Schülern.« Ich muß mich fragen, wer in zwanzig, dreißig Jahren von diesen Jung-Lehrern zu lernen haben wird. An diesem oder einem anderen Tag sehe ich sie bei der Landarbeit; sie sammeln Erdnüsse auf. Über dem Feld wehen lauter Rote Fahnen.

»Die Erziehung muß der proletarischen Politik dienen, die Erziehung muß mit produktiver Arbeit verbunden werden.«

Daß Mao Tse-tung bereits im Frühjahr 1966 forderte, das Erziehungswesen zu revolutionieren, hatte objektive, in der Misere der chinesischen Pädagogik liegende Gründe, keineswegs subjektive Motive. Das traditionelle Bildungssystem hatte sich sogar in den ersten fünfzehn Jahren der *Volks*republik als übermächtig erwiesen; die Gefahr bestand, auch weiterhin würden »Mandarine« – nämlich elitär statt egalitär denkende Kandidaten – Staats- und Parteiämter bekleiden. Ein Rückblick auf teils dynastische, teils republikanische Traditionen scheint angebracht. Ich gebe ihn, um Einwände zu vermeiden, mit ideologisch unverdächtigen, will sagen: dem Sozialismus abgeneigten Autoren, behalte mir jedoch Zwischenbemerkungen vor. Die dynastisch-historischen Grundlagen beurteilt Tilemann Grimm (Universität Bochum) so:

»Die traditionelle chinesische Erziehung ist elitär, politisch orientiert und ideologisch fundiert. Rechtes Verhalten nach gesetzten Regeln . . . war ein Hauptziel erzieherischer Bemühungen. Die ›Substanz‹ Chinas, in der Reformliteratur seit 1900 stark hervorgehoben, war wesentlich ›moralische‹ Substanz.«

Der Autor gebraucht die Wörter *Substanz* und *moralisch* in Anführungsstrichen. Will er zitieren oder disqualifizieren?

»Das Ziel, ein ›Edler‹ zu werden, der man von Geburt nicht sein konnte, indem man ethische Regeln mittels überlieferter Texte in einer der schwierigsten Kunstsprachen der Welt, im klassischen Chinesisch, erlernte, schuf eine gebildete Elite, die den übrigen sozialen Gruppen hoch überlegen war . . . Staatliche Examina vermittelten politische Macht, ihre Ableistung war schwierig, sie konnten ein Leben ausfüllen, wenn man mehrfach scheiterte. Prüfungsregelungen und Schulordnungen als amtliche Literatur

füllten Kompendien. Der traditionelle Typus chinesischer Politik war somit pädagogisch intendiert, die Gesellschaft sollte zur sozialen Harmonie erzogen und überredet werden.«

Auch das Wort *Edler* steht in Anführung (chinesisch *chün-tzu*). Kein Geburts-, aber ein Bildungsadel war seit Jahrtausenden zur Herrschaft über China auserwählt – mithin eine zwar säkularisierte, doch erkennbar geist*liche* (und erst infolge dessen geist*ige*) Oberschicht; Feudalismus allemal.

»Fundiert war diese Erziehung im Konfuzianismus *als politischer Ethik für eine Agrargesellschaft, in der Familienbeziehungen modellhaften Charakter annahmen. Diese Ideologie der Literaten-Beamten zielte auf einen höchstmöglichen Glückszustand der Menschheit, der erreichbar schien durch Kultivierung von Selbstbescheidung, gegenseitigem Respekt und Loyalität gegenüber der Gruppe in der Person ihres Oberhauptes (der Familie, der übergeordneten Gemeinschaft, des Staates), das seinerseits Wohlwollen, Gerechtigkeit und Verläßlichkeit schuldete.«*

Kein Zweifel, daß die erwähnten Familienbeziehungen autoritär waren: Der Mann hatte alles zu sagen, die Frau wenig, die Kinder gar nichts; immer hatte der Ältere – zum Beispiel der Bruder – das Wort. Kein Zweifel, daß solche Familienbeziehungen, wurden sie etwa auf das Gemeinwesen übertragen, die hierarchische Struktur noch verfestigten und vertieften.

»Die Gestalt des Lehrers und Erziehers verdiente daher höchsten Respekt.«

Der Verdacht liegt nahe, nunmehr werde auch Mao Tse-tung unter die Respektspersonen qua Lehrer oder Erzieher subsumiert. Tatsächlich steht bei Grimm zu lesen:

»Die starken pädagogischen Impulse . . ., welche die konfuzianische Tradition entwickeln half, sind auch im chinesischen Nationalismus und im Kommunismus unübersehbar.«[12]

Diesem Urteil scheint die Pädagogik der Volksrepublik durchaus entgegenzukommen. Anti-autoritäre Erziehung wurde niemals gutgeheißen, weder vor noch nach der Kulturrevolution: Die Kinder werden angehalten, die Schüler ermahnt, die Studenten beaufsichtigt. Weshalb und wozu? Damit sie denken (oder denken lernen)! Was denken? Mao Tse-tung! Er ist *der* Erzieher des chinesischen Volkes, wie es vordem Konfuzius gewesen; das läßt sich kaum leugnen. Allerdings wird Mao aus weniger irrationalen als rationalen Beweggründen so hoch gestellt. Der konfuzianische Zögling hatte im wesentlichen nachzuplappern, was man ihn lehrte, und je besser er auswendig lernte, desto geeigneter war er. Der von Mao Tse-tung erzogene, so jung er sein mag, sagt nicht alles untertänig her, er spricht alles freimütig aus.

Carl Schmitt – sit venia nomini – hat letzthin die Diktatur mit »Dezision« synonym gesetzt.[13] Als Jurist, der des Lateinischen noch mächtig ist, weiß er, daß die Vokabel von *decidere*, »abschneiden«, kommt: Dezision, das ist Abschneiden des Gesprächs, der Argumentation. Als Politiker, der Erfahrungen in Diktatur hat[14], weiß er, daß *dictare* ein Iterativum von *dicere*, »sagen« abgibt: »Zum Nachschreiben einsagen, (wieder und wieder) vorsagen«. Nun soll, würden wir westlichen Kritikern trauen, das *Vor*sagen, dessen Kehrseite das *Nach*sagen von Auswendiggelerntem wäre, Mao Tse-tungs China durchweg charakterisieren. Man beruft sich leichthin auf Lin Piao, der selber empfohlen habe:

»Um die Ideen Mao Tse-tungs wirklich zu meistern, muß man viele der grundlegenden Ansichten des Vorsitzenden Mao immer wieder studieren; am besten ist es, einige seiner Sentenzen auswendig zu lernen, sie wiederholt zu studieren und wiederholt anzuwenden.«[15]

Jedoch zeigt bereits der Nachdruck, womit selbst in diesem Zusammenhang auf stets erneutes Studium, auf stets erneute Anwendung – und das heißt nichts anderes als: auf Denken – Wert gelegt wird, daß der Schein trügt. In der Volksrepublik herrscht so wenig Dezisionismus = Diktatur wie Maoismus, gerade in der Erziehung nicht; die Diskussion, anstatt abgeschnitten zu sein, wird ermutigt. Carl Schmitt wendet freilich ein[16]: Nun ja, nachdem die *Grund*dezision getroffen, geschehen sei . . . Das letzte Wort hätte also immer Mao Tse-tung? Er wäre also, wie man's auch drehe und wende, ein Diktator? Nach allem, was beispielsweise von der Kulturrevolution bekannt wurde, hat sogar er dieses Wort nicht. Die Frage ist, ob er – jedenfalls in Sachen Erziehung – während der ersten fünfzehn Jahre der Volksrepublik überhaupt ein maßgebendes Wort zu sagen hatte. Was Mao 1949 vorgefunden hat, referiert kurz Stefan Hsü (Münster):

»Mit der kulturellen Erneuerungsbewegung seit dem 4. Mai 1919 gewannen die pädagogischen Ideen Deweys einen solchen Einfluß, daß 1922 das chinesische Schulwesen weitgehend dem amerikanischen angeglichen wurde: Sechs Jahre Elementarschule, drei Jahre Mittelschule (Junior High School), drei Jahre höhere Schule (Senior High School), vier Jahre Universität . . . Außerdem blieben die nach deutschem Vorbild eingerichteten höheren Fachschulen und Berufsfachschulen weiter bestehen.«[17]

Wie kaum anders zu erwarten, haben die Nationalisten 1949 das sogenannte 6-3-3-Schema nach T'aiwan *mit*genommen. (Die inzwischen durchgeführten Veränderungen halten sich im Rahmen einer bürgerlichen Pädagogik: Im Herbst 1968 Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht auf neun Jahre, also obligatorische Elementar- *und* Mittelschule; Erhöhung des Bildungsniveaus; geringe materielle Erleichterungen für den Übergang auf Oberschule und Universität; kaum formelle Milderung der

Zulassungsprüfungen.) Entgegen allen Erwartungen haben die Kommunisten 1949 das 6-3-3-Schema in der Volksrepublik *über*nommen.

»Trotz Versuchen, das . . . größtenteils von den USA inspirierte . . Modell aufzugeben und einen einheitlichen Schultyp von zehn Jahren für die Altersgruppe von 7 bis 17 zu schaffen, hat man es bei dem dargestellten zwölfjährigen System mit zwei Zyklen von je sechs Jahren belassen.«[18]

Um zunächst der *organisatorischen* Probleme innezuwerden, die angesichts einer Bevölkerung von ca. 500/800 Millionen zu meistern sind, bedürfen wir einiger Zahlen. Einer Schätzung der Vereinten Nationen zufolge beträgt die jährliche Zuwachsrate zwischen zwei und fünf Prozent; das sind mindestens, bei einem Mittel von 3,5%, fünfzehn Millionen Menschen (wahrscheinlich mehr). Die Zahl der Fünf- bis Vierundzwanzigjährigen soll von ca. 255 Millionen im Jahr 1958 auf 300 Millionen im Jahr 1963, auf 350 Millionen im Jahr 1968 angestiegen sein.[19] Bei einer Bevölkerung von, sagen wir, 750 Millionen haben wir über 120 Millionen Elementarschüler, rund 30 Millionen Mittel- und Oberschüler (sowie mehr als eine Million Studenten) einzurechnen; genaue Zahlen sind uns nicht bekannt. Ein Beobachter der pädagogischen Provinz Chinas bemerkt:

»Dieser Zuwachs bürdet einem System, das seiner gesamten Bevölkerung Ausbildung und Arbeit vermitteln und das allen Jugendlichen angemessene Arbeitsplätze verschaffen will, ungeheure Lasten auf.«[20]

Dieses »System« hat zunächst versucht (ab 1. Oktober 1951), die Arbeiter und Bauern in den Bildungsprozeß einzubeziehen sowie deren Kindern *den Schulbesuch zu ermöglichen oder wenigstens zu erleichtern.* (Man schätzt, daß Mitte der sechziger Jahre über 80% von 120 Millionen Schulpflichtigen die Elementarschule absolviert haben; es sollen »in den Städten fast 100%, auf dem Land teilweise weniger als 75%« gewesen sein[21]). Man richtete Schulen ein, in denen zur Hälfte gelernt, zur Hälfte gearbeitet wurde.

»Diese Schulen wurden geschaffen, um Bauern und Industriearbeitern größere Bildungschancen zu eröffnen und ihnen dazu zu verhelfen, ›rot und qualifiziert‹ zugleich zu sein.«[22]

Man richtete sie ein, um der *politischen* Probleme Herr zu werden; man wurde es nicht. Um noch einmal den eben erwähnten Beobachter zu zitieren:

»Erziehungssystem und Wirtschaft der Volksrepublik hatten sich dieser Belastung nicht gewachsen gezeigt . . .

Der Wettbewerb um den Zugang zu weiterführenden Schulen und um befriedigende Arbeitsplätze wurde in den sechziger Jahren härter. Die Zulassungsprüfungen, die im Juni 1966 abgeschafft wurden, erwiesen sich als schwer zu passierende Hürde, deren Überwindung dann noch nicht einmal eine wissenschaftliche oder wirtschaftliche Karriere versprach.«

Zumal im letzten Relativsatz gibt sich der Berichterstatter seinerseits bourgeois.

»Die materiell besser gestellten, vorgebildeten Kinder bürgerlicher Herkunft mit besseren häuslichen Bildungschancen waren den Kindern von Arbeitern und armen Bauern nicht nur objektiv überlegen bei der Bewerbung um Schul-, Studien- oder Arbeitsplätze, sondern auch subjektiv, wie die Auswahlkriterien der Prüfer und Schulleiter – die meisten von ihnen selber bürgerlicher Herkunft – beweisen.«[23]

Die Halb-Arbeit-halb-Studium-Schulen *(pan-kung pan – tu hsüeh-hsiao)* wurden 1964, spät genug, eingeführt. Sie sollten endlich Theorie mit Praxis verbinden, sollten die Lernenden wie die Lehrenden proletarisieren – das heißt: an körperliche Betätigung, an Anstrengung und Anforderung der Produktion gewöhnen –, sollten das bürgerliche Denken im Erziehungswesen überwinden helfen. Der Amerikaner Stewart Fraser, Verfasser der Dokumentation *Chinese Communist Education*, nennt sie »das einfallsreichste Experiment«, um die Pädagogik zu revolutionieren[24]; der Deutsche Dietmar Albrecht (unser Gewährsmann) urteilt in seinem Aufsatz *Die Roten Garden* ganz anders.

»Diese Schulen wurden unter den Händen der bürgerlichen Erzieherelite zu Auffangschulen für Versager proletarischer Herkunft . . . Lehrer und Parteifunktionäre trafen sich in der Meinung, das Halb-und-halb-System auf Grundschulen sowie auf allfällige Neugründungen zu beschränken und die bestehenden Vollzeitschulen unangetastet zu lassen.

Das Bemühen der chinesischen Führung, die Unterschiede zwischen intellektueller Aristokratie und ungebildeten Massen zu verringern – mit dem Ziel, sie ganz aufzuheben –, war nach dem Zwischenspurt von 1958 gescheitert.«[25]

Als ich am 10. Oktober 1970 zum erstenmal eine Pekinger Mittelschule besuche, fallen mir diese Sätze wieder ein; jetzt habe ich Gelegenheit zur Überprüfung, ob sich während der Kulturrevolution wirklich etwas geändert hat. Ein Sonnabendnachmittag, aber alles ist voller Leben. Mich empfängt der Verantwortliche der Gruppe, die Maotsetung-denken propagiert; er gehört der Volksbefreiungsarmee an. »Diese Mittelschule, eine der Grundstufe [für die ca. 11-13 jährigen], wurde 1956 gegründet. Zur Zeit hat sie 58 Lehrer, darunter politische Instruktoren, und 850 Schüler«, erfahre ich. Welche Fächer werden unterrichtet? »Chinesisch, Mathematik, Chemie, Geographie, Geschichte; außerdem gibt es militärisches und körperliches Training, werden Industrie und Landwirtschaft betrieben. Grundlage von alledem ist der politische Unterricht.«

Wir diskutieren das alte und das neue Bildungssystem (wobei »alt« lediglich *vor* der Kulturrevolution bedeutet), die anwesenden Schüler beteiligen sich lebhaft. Eine junge Arbeiterin nimmt das Wort: »Nach der Grün-

dung unserer Anstalt konnten die Schüler gar nichts tun. Sie verstanden sich nicht auf Maschinenbau, weil ihnen die Maschinen fehlten; sie verstanden sich ebensowenig aufs Säen, konnten Tomaten kaum von anderen Früchten unterscheiden, weil ihnen die Erfahrung fehlte. Erst durch langwierige Kämpfe gegen die herrschenden Autoritäten . . .« Wer waren diese Autoritäten? »Es war die reaktionäre Lehre von Liu Shao-ch'i [dem ehemaligen Staatspräsidenten] und seinesgleichen, den Schülern keinerlei Initiative zu geben.« Wann hat sich dieser Mißstand geändert? »Während der Kulturrevolution, durch unsere Kritik an Lius revisionistischer Erziehungspolitik.«

Wie hat er sich geändert? »Indem wir, abstrakt gesprochen, Theorie mit Praxis verbunden, konkret gesprochen, einen Landwirtschaftsbetrieb und eine chemische Fabrik errichtet haben.« Wer hat Ihnen dabei geholfen? »Die Gruppe der Volksbefreiungsarmee; sie propagierte das Denken des Vorsitzenden Mao.« Was ist dabei herausgekommen? »Zum Beispiel in der Landwirtschaft. Wir haben die Farm inzwischen auf 3,9 ha erweitert und dieses Jahr 2500 kg Getreide eingebracht. Nachdem wir 1,5 ha Mais geerntet haben, werden wir jetzt 2,4 ha Weizen ernten. Wir wollen so weit kommen, daß wir je 1,2 ha Erdnüsse und Süßkartoffeln einbringen.«[26]

Die Erträge lassen sich sehen. »Sie dienen nicht der Versorgung.« Wozu dann? »Indem wir Theorie mit Praxis verbinden, können wir die Ausbildungszeit verkürzen.« Das sagt Mao Tse-tung. »Ja. Aber wir beweisen, daß er recht hat.« Hat er recht? Jedenfalls, der bildungspolitische Vorteil liegt klar zu Tage. »Der politische Sinn ebenfalls.« Wieso? »Wir machen der Pädagogik, daß bürgerliche Intellektuelle die Schule beherrschen, den Garaus.« Und wer herrscht jetzt? »Niemand herrscht. Die Arbeiter und Bauern lehren.«

Später ergänzt Yang Cheng-ch'üan, mein Begleiter durch China, diese Auskünfte. Jegliche Abwertung körperlicher gegenüber geistiger Tätigkeit sei ausgeschlossen; jedermann leiste im Prinzip dasselbe, ob er logarithmiert oder schweißt, Erdkunde vorträgt oder die Erde pflügt. Ich erinnere ihn daran, daß bereits vor der Kulturrevolution, also von Anfang der fünfziger bis Mitte der sechziger Jahre, dieselben Prinzipien gegolten hätten; sie seien jedoch Tag für Tag mißachtet worden. Yang stimmt zu: »Das schlechte Beispiel gaben die ›führenden‹ Intellektuellen, die ›leitenden‹ Funktionäre selber. Um ihrer Verpflichtung zu körperlicher Arbeit [*lao-tung*] zu gehorchen, ließen sie sich in Volkskommunen und Fabriken chauffieren, anstatt per Bus oder Bahn zu fahren oder gar zu Fuß zu gehen.« Und dort? »Dort angekommen, schauten sie zu und räsonierten, anstatt selber Hand anzulegen.« Also Voyeurs? Yang, der in Rumänien und in der Sowjetunion gewesen ist, kennt den Ausdruck. »Ja.« Dann sagt

er: »Wissen Sie, wer Arbeitern zuschaut, ist der schlimmere Voyeur.« Das will viel heißen, denn Yang erinnert sich an die sexuelle Libertinage, die er außerhalb Chinas gesehen hat, mit Grauen.
Er fährt fort: Allgemeine Schulpflicht; also gingen Jungen und Mädchen sechs/sieben Jahre zur Grund-, drei/vier Jahre zur Mittelschule; Koedukation sei selbstverständlich. Während dieser Zeit müßten sie ständig nicht nur am Unterricht, sondern auch an körperlicher Arbeit teilnehmen: sie bestellten die eigenen Felder, bedienten die eigenen Maschinen der Schule. Mit Fünfzehn, Sechzehn unterzögen sich Jungen *und* Mädchen einem dreijährigen Dienst – in Landwirtschaft, Industrie oder in der Volksbefreiungsarmee. Es heiße, daß sie am liebsten zur Armee gingen; dort würden sie indes zeitweise zur Ernteeinbringung oder zur Produktionssteigerung eingesetzt, während sie sonst regelmäßig Milizübungen absolvierten.
Erst jetzt könnten sie, theoretische wie praktische (und natürlich politische) Eignung vorausgesetzt, an eine Hochschule delegiert werden; auch dort müßten sie studieren *und* produzieren. Ich hake beim Stichwort »Hoch«-schule ein. Würden durch solche Bezeichnungen nicht *Standes*unterschiede, vielleicht gar *Klassen*gegensätze gefördert? »Kaum.« Chinas Erziehungssystem differenziere heute zwar »Elementar«- (oder »Grund«-) und »Mittel«schule und Universität, doch sei diese Nomenklatur bloß funktionell; die frühere »Ober«-schule hingegen sei abgeschafft worden. Es gebe allein den Unterschied zwischen *hsüeh*, »Schule«, und *ta hsüeh*, »große Schule« gleich Universität. Man sei Schüler auf der einen, Lehrer auf der anderen Seite, freilich lehrten häufig die Lernenden, lernten die Lehrenden. Yang erinnert mich an die Arbeiter-Dozenten der Ts'inghua, der TU Pekings.
»Die proletarische Revolution muß von der breiten Masse der revolutionären Schüler, revolutionären Lehrer und Arbeiter an den Schulen getragen werden, das heißt von den proletarischen Revolutionären, die entschlossen sind, die große proletarische Kulturrevolution zu Ende zu führen.«[27]
Jetzt hätte ich Gelegenheit zur Überprüfung, ob sich während der Kulturrevolution wirklich etwas geändert hat, ob Mao Tse-tungs Weisung vom 7. Mai 1966, »im Erziehungswesen eine Revolution« zu machen, tatsächlich entsprochen wird. Die Überprüfung ist für mich, der ich mit eigenen Augen gesehen, mit eigenen Ohren gehört habe, positiv ausgefallen.[28]
Allerdings sollten für jemanden, der auf Berichte angewiesen ist, weitere Vergleiche zwischen Einst und Jetzt ermöglicht werden. Dies geschieht am zweckmäßigsten mittels eines Dokuments, worin die revisionistische Linie der chinesische Pädagogik zurückgewiesen, besser: widerlegt wurde.
Am *Institut für zentrale Forschung auf dem Gebiet der pädagogischen*

Wissenschaften, Peking, etablierte sich während der Kulturrevolution ein »Oberstes Hauptquartier des revolutionären Bündnisses«; von ihm wurde in der ersten Januarhälfte 1968 das folgende (hier auszugsweise wiedergegebene) Papier veröffentlicht. Angegriffen ist, außer dem damals noch amtierenden Staatspräsidenten Liu Shao-ch'i, der noch nicht namentlich genannt, sondern als »der chinesische Chruschtschov« apostrophiert wird[29], Lu Ting-yi. Er war seit Januar 1965 Kulturminister, wurde aber im Herbst 1966 wegen Duldung von Klasseninteressen seines Amtes enthoben.[30] Der Aufsatz stellt die Devisen Lus den Maximen Maos gegenüber; die Widerlegung läuft auf den Gegensatz zwischen bürgerlicher und proletarischer Erziehung – also auf einen 1968 dominierenden Widerspruch – hinaus. (Ich beschränke mich auf den Abschnitt *Ein bürgerliches Erziehungssystem, bürgerliche Lehrgrundsätze und bürgerliche Lehrmethoden;* zu zwei, drei Punkten seien Zwischenbemerkungen erlaubt.)

»Lu Ting-yi trat für die konterrevolutionäre revisionistische Linie des chinesischen Chruschtschov im Erziehungswesen ein und tat dabei alles, was er konnte, um die bourgeoise Pädagogik . . . zu verteidigen. Er wandte sich heftig gegen die Weisungen des Vorsitzenden Mao über die proletarische Revolution des Erziehungswesens.

Vorsitzender Mao lehrt uns immer: ›Die Fortsetzer der revolutionären Sache des Proletariats gehen aus den Kämpfen der Massen hervor . . .‹ Die Schulbildung soll daher eng mit den drei großen revolutionären Bewegungen verknüpft werden: dem Klassenkampf, dem Kampf um die Produktion und dem wissenschaftlichen Experiment . . . Bald nach Gründung des Neuen China gab uns Vorsitzender Mao folgenden Hinweis: ›Die Umbildung der alten Schulerziehung . . . soll systematisch und sorgfältig durchgeführt werden.‹«

Wir haben gesehen, welche Vorbehalte, welche Verzögerungen in Kauf genommen werden mußten.

»Später erging sein großartiger Aufruf: ›Die Studiendauer muß verkürzt, im Erziehungswesen muß eine Revolution gemacht werden.‹ Nach den Lehren des Vorsitzenden Mao muß man beim Unterricht den Grundsatz ›weniger, aber besser‹ im Auge behalten. Lehrprogramme und Unterrichtsstoff müssen reduziert, die Prüfungsmethoden müssen reformiert werden. Mit der Lehrmethode, den Studenten mechanisch mit Wissen vollzustopfen, ist Schluß zu machen. Es ist eine Lehrmethode einzuführen, durch die die Initiative des Studenten entfaltet wird.«

A propos Prüfungsmethoden: In ihnen, durch sie lastete das Erbe der Vergangenheit am ärgsten. Das dynastische China hatte die Examina, mehr oder minder literarische, zur Crux der Studenten und Schüler gemacht: Wer den »achtgliederigen Aufsatz«, das Gedicht »nach der Sieben-Regel« nicht gut oder schön genug abzufassen verstand, war nicht

bloß fürs Studium, sondern gleich fürs Leben gescheitert; er durfte fortan weder Amt noch Brot erhoffen. Der liberal-konfuzianische Reformer K'ang Yu-wei setzte zwar 1898 eine »Hundert-Tage-Reform« durch, in deren Verlauf auch die Examina modernisiert und die Ämter samt den Beamtenstellungen reorganisiert wurden, doch dauerte sie ebenso lange, wie ihr Name sagt. Die unselige Geschichte der Prüfungen während der Republik, nachdem der reaktionär-konfuzianische Diktator Tsiang Kai-shek alle Macht usurpiert hatte, muß hier ausgespart werden; sie erstreckte sich jedenfalls in die ersten zehn, fünfzehn Jahre noch der *Volks*republik. An allen Bildungsanstalten Chinas kann man heute hören, Liu Shao-ch'i habe versucht, seine revisionistische, konterrevolutionäre Linie in der Erziehung durchzusetzen; zum Beispiel im Unterrichtsbetrieb der Universitäten, nicht anders der Schulen: ›Die Studenten wurden in Prüfungsangst gehalten‹, heißt es, ›und in der bürgerlichen Ideologie erzogen, je besser sie abschnitten, desto bessere Posten bekämen sie.‹ Hat Liu die Prüfungsangst wirklich *methodisch* genutzt – und daß er's getan, läßt sich kaum mehr anzweifeln –, so wöge die Anklage in China schwerer denn anderswo.

»Hinsichtlich der Ausbildungsdauer für [Schüler und] Studenten verteidigten Lu Ting-yi und Konsorten den Unsinn der Bourgeoisie, die das Ausland nachäfften. Sie unternahmen alles, was sie konnten, um eine Verkürzung der Schulzeit in den Grund- und Mittelschulen zu hintertreiben . . .

Gleichzeitig widersetzten sie sich der sozialistischen Umgestaltung, sie benutzten die unter dem Kuomintang-Regime erschienenen Lehrbücher in großer Zahl. Das stand im offenen Widerspruch zur Weisung des Vorsitzenden Mao, als Muster die in den alten befreiten Gebieten verwendeten Lehrbücher zu nehmen. Später übernahmen sie in Bausch und Bogen ausländisches Lehrmaterial und sogar ausländische Lehr- und Prüfungsmethoden. Lu Ting-yi lobte das sowjetrevisionistische Buch Pädagogik *als ›sozialistisch‹ . . .*

1960 griff Lu Ting-yi – unter dem Vorwand, die ›Erziehung umgestalten‹ und ›ihre Qualität heben‹ zu wollen, die im Jahr 1958 begonnene Revolution im Erziehungswesen wütend an und stellte das bürgerliche Erziehungswesen wieder her. Er schimpfte, daß die Qualität des Unterrichts an unseren Schulen schlechter wäre als zur Zeit der Nördlichen War-lords und der Kuomintang. Was Lehrprogramme, Unterrichtsmaterial und Lehrmethoden betraf, tat er alles, was er konnte, um dafür Propaganda zu machen, daß wir dem Beispiel des ›berühmten‹ Schulbetriebs unter dem Kuomintang-Regime folgen sollten. 1961 erhöhte Lu Ting-yi die Anzahl der Unterrichtsfächer an den Grundschulen auf elf, an den Untermittelschulen auf dreizehn und an den Obermittelschulen auf zehn (wozu

an diesen außerdem noch vier Wahlfächer hinzukamen). Die Unterrichtszeit an den Mittelschulen wurde auf 34 bis 36 Stunden pro Woche erhöht. Dadurch, daß die Methode von Prüfungen, die als ›Überraschungsangriff‹ kamen, eingeführt wurde, hielt man die Schüler ständig in einem Zustand der Spannung.«

Die Unterrichts*fächer* sind, nach meinen Beobachtungen im Oktober 1970, auf höchstens acht reduziert worden; die Unterrichts*dauer* wird versuchsweise abgekürzt; die Unterrichts*stunden* betragen zwar, hier oder dort, noch 36, doch schließen sie zu wesentlichen Teilen die Anwendung des Maotsetung-denkens ein; die überfallartigen Prüfungen – Mao selber hat sie moniert – finden nicht mehr statt. Vor der Kulturrevolution las es sich anders.

»Die Studenten wurden auch zum Strebertum verführt, indem man ihnen goldene oder silberne Abzeichen verlieh, bei Auswahl hervorragender Studenten oder Klassen in erster Linie die Noten berücksichtigte und als Maßstab, ob eine Schule als gut oder schlecht zu beurteilen war, die Anzahl der Schüler nahm, die zum nächsthöheren Jahrgang zugelassen wurden. All das führte dazu, daß das bürgerliche Erziehungssystem im großen und ganzen wiedereingeführt wurde.«[31]

Welchem Ziel soll die Erziehung im China *nach* der Kulturrevolution dienen? Ich kann diese Frage augenblicklich nicht besser als mit zwei Hinweisen beantworten. Der erste: Irgendwo in den Chingkang-Bergen, im Innern der Provinz Kiangsi (wo Chinas KP 1927/28 ihre Erste Revolutionäre Basis gegen Tsiang Kai-shek errichtet und gehalten hat), las ich den lapidaren, tatsächlich in Stein gehauenen Satz des Vorsitzenden Mao: *To szu*, »viel denken«. Der zweite Hinweis: Irgendwann blättere ich in einem Prospekt des Verlags Luchterhand und stoße auf Sätze von Michael Scharang.

»Sich etwas verständlich machen, das muß man machen, *das ist keine Sache der Theorie allein, sondern eine von Theorie* und *Praxis. Wer nicht versteht, was er sieht, wer nicht versteht, was er hört, wer nicht versteht, was er liest, wer nicht versteht, was ihm widerfährt, muß es sich verständlich* machen. *Dann wird er, was er sieht, verstehen, weil er es gemacht hat, dann wird er, was er hört, verstehen, weil er es gemacht hat, dann wird er, was er liest, verstehen, weil er es gemacht hat, dann wird er, was ihm widerfährt, verstehen, weil er es gemacht hat.«*[32]

Zu bedenken ist der einzige Unterschied: In der Bundesrepublik Deutschland zählen solche Sätze zur Literatur, in der Volksrepublik China rechnen sie zur Pädagogik.

Anmerkungen

1 Im September 1967 inspizierte Mao Tse-tung die Provinzen Honan, Hupei, Hunan, Kiangsi und Chekiang (also den mittleren Osten Chinas); er suchte auch Shanghai auf, wo neun Monate zuvor die »Januarrevolution«, *I-yüeh ko-ming*, neue Maßstäbe gesetzt hatte. Das Resultat dieser Inspektion waren Maos »jüngste« oder »letzte« Weisungen: Direktiven vermutlich der ersten und zweiten Septemberwoche (oder der Wochen danach), die auch unter dem Titel »Großer Strategischer Plan« in Umlauf kamen.

2 In meiner Dokumentation *Mao Tse-tung, »Der Große Strategische Plan«*, Berlin 1969, S. 567 ff.

3 Vgl. Anton S. Makarenko, *Probleme der sowjetischen Schulerziehung*. In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn 1961, S. 130.

4 Laut Clara Zetkin, Erinnerungen an Lenin. In: *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. 3, Berlin (DDR) 1960, S. 128.

5 Zu Lenin vgl. z. B. *Über das Genossenschaftswesen* (1923); zu Stalin vgl. z. B. sein Referat vom 13. April 1928 (in: *Werke*, Bd. 11, S. 33 f.). Beiden war aber die Kulturrevolution als eine proletarische, geschweige denn »große«, letzten Endes nicht einsichtig.

6 Siehe die in Anm. 2 nachgewiesene Dokumentation, S. 533 ff.

7 Der chinesische Terminus lautet *Mao Tse-tung szu-hsiang*. Darin meint *szu-hsiang* keineswegs so etwas wie »-ismus« *(chu-i)*, was ein fixiertes, mithin Orthodoxie nahelegendes Satzgebäude – wie der Naturwissenschaft, der Mathematik und Logik, aber auch des Marxismus-Leninismus – implizieren würde. Das suffigierte *szu-hsiang* bedeutet vielmehr, und zwar mit außerordentlichem Nachdruck, »denken – denken«. (Der erste Bestandteil des Binoms, *szu*, steht in buddhistischer Sprechweise für das aktive Bewußtsein.) Auf Maos eigenes Denkgebäude angewendet, fordert das nicht die amtliche, seit dem IX. Parteitag der KPCh obligatorische Eindeutschung »Maotsetung*ideen*«, sondern involviert die permanente Aufgabe, auch und sogar Maos Denken zu überdenken. Die deutsche Übersetzung »Maotsetung*ideen*« ist noch unglücklicher als die englische (»Mao Tse-tung's *thought*«) gewählt; zu empfehlen wäre ein verbaler, intensivierender Ausdruck wie »Maotsetung*denken*«. Falls überhaupt Mao, dann seine praktische Lehranwendung; Maoisten qua Dogmatiker oder Doktrinäre sind nicht gefragt.

8 Vgl. dazu die Sechzehn Punkte des ZK-Beschlusses über die Große Proletarische Kulturrevolution: nämlich die Punkte 1, 11 und 1.

9 Den zusammenhängenden und vollständigen Text der Mao-Weisungen siehe in der Anm. 2 nachgewiesenen Dokumentation, S. 574 ff.

10 Vorwort zur zweiten Auflage, datiert vom 16. Dezember 1966.

11 Ebd. (Schluß).

12 T. Grimm in *Das neue Lexikon der Pädagogik*, Bd. 1, Artikel *China*, Abschnitt I (Historische Grundlagen), Freiburg 1970, S. 242.

13 In einem mir überlassenen Handexemplar seiner Schrift *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, 4. Aufl. Berlin 1969 (unverändert nach der 2. Aufl. München–Leipzig 1926), S. 68 ff., sowie in einer Unterhaltung zum Thema Freund – Feind, die ich im Dritten Programm des NDR/SFB am 9. Februar 1971 teilweise referiert habe.

14 Ich will Carl Schmitts diesbezügliche Erfahrungen, auch Wirkungen, gar nicht verharmlosen (er selber würde es nicht wollen). Allerdings meine ich, daß Erfahrungen wie die seinen gerade in diesem Zusammenhang nicht außer acht bleiben dürfen.

15 In seinem Vorwort, a.a.O.
16 In der Anm. 13 erwähnten Unterhaltung.
17 S. Hsü in dem Anm. 12 genannten Lexikon, a.a.O., Abschnitt II (Republik China und T'aiwan), S. 242.
18 Stewart E. Fraser in demselben Lexikon, a.a.O., Abschnitt III (Volksrepublik China), S. 244.
19 Die UN-Schätzung vgl. bei M. Oksenberg, *China: Forcing the Revolution to a New Stage*. In *Asian Survey* VII/1, Januar 1967.
20 Dietmar Albrecht, *Die Roten Garden*. In der Beilage zur Wochenzeitung *das parlament* vom 15. November 1969, S. 11.
21 Laut S. E. Fraser, a.a.O.
22 S. E. Fraser, ebd.
23 D. Albrecht, a.a.O.; dort auch weitere Nachweise.
24 S. E. Fraser, a.a.O.
25 D. Albrecht, a.a.O., S. 12.
26 Die Angaben wurden mir im chinesischen Landmaß *mou* (1 *mou* = 0,061 ha) gemacht; aus der Umrechnung erklären sich die Dezimalstellen.
27 Eine bereits zitierte Weisung Mao Tse-tungs; siehe Anm. 9.
28 Am stärksten in dieser Hinsicht hat mich ein Besuch in der Pekinger TU Ts'inghua beeindruckt. Da ich mich hier auf *Schul*verhältnisse beschränke, muß ich diese Erfahrung meinem Buch vorbehalten. Es wird im Herbst 1971, voraussichtlich unter dem Titel *Die Mobilmachung der Massen. Chinas ununterbrochene Revolution*, im Paul List Verlag erscheinen.
29 Namentlich wird Liu Shao-ch'i erst seit dem Zwölften Plenum des VIII. ZK der KPCh kritisiert. Das hängt zusammen mit dem Beschluß des Elften Plenums (vom August 1966), daß »die namentliche Kritik in der Presse ... nach Erörterung vom Parteikomitee gleicher Ebene beschlossen« werden soll; dies war im Falle Liu nicht vor dem 31. Oktober 1968 erfolgt.
30 Vgl. die Einleitung in die Anm. 2 nachgewiesene Dokumentation, Abschnitt 1.
31 Die vorangehenden Zitate siehe in meiner Dokumentation (vgl. Anm. 2), S. 511 ff.
32 Zitat aus dem Essay-Band *Zur Emanzipation der Kunst*, der im Juni 1971 erscheinen soll.

Kursbuch 25

Politisierung: eine Manöverkritik

Erfahrung einer Basisgruppe bei der Politisierung von Arbeitern · Sprachbarrieren in der Betriebsarbeit: Drei Protokolle · Fragen eines Arbeiters an einen linken Intellektuellen · Angestellte politisieren sich · Politische Sozialisation: Bedingungen, Chancen, Illusionen · Ratlosigkeit und Sozialdemokratie

Kursbuch 26

Die Klassenkämpfe in Italien

Herausgegeben von Peter Schneider

Anmerkungen der Redaktion

Ivan Illich, geboren 1926 in Wien, studierte Geschichte, Philosophie und Theologie, wurde katholischer Priester und lebt seit 1951 in Amerika. Seit 1961 leitet Illich, der nach dem gegen ihn angestrengten kirchlichen Verfahren seine priesterlichen Funktionen niederlegte, mit vier anderen Direktoren das unabhängige Centro intercultural de documentacion in Cuernavaca (Mexiko). Copyright des von uns abgedruckten Artikels by Ivan Illich, CEDOC, Guadalajara, Mexico. Reprinted by permission of *The New York Review of Books.*

Manuela du Bois arbeitet zur Zeit als Assistentin an der PH Berlin, besonders über Sozialisations- und Vorschulfragen. Sie ist mitbeteiligt an einem Projekt zur theoretischen und praktischen Entwicklung eines Modell-Curriculums für die künftige Eingangsstufe.

Konrad Ehlich, Josef Hohnhäuser, Frank Müller und Dietmar Wiehle arbeiten an einem Projekt zur Kritik der kompensatorischen Spracherziehung am Soziologischen Institut der FU Berlin und zum Teil an Projekten zur linguistischen Pragmatik, in Zusammenarbeit mit D. Wunderlich, am Germanischen Seminar der FU.

Helga Thomas ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Hauptarbeitsgebiet: International vergleichende Studie zur Schulreform und darin besonders Beschäftigung mit England und den Beziehungen zwischen Gesellschaftsschichtung und Schulreform.

Klaus-Dieter Mende arbeitete bis Ende letzten Jahres am MPI für Bildungsforschung Berlin über Probleme der vergleichenden Erziehungswissenschaft, insbesondere über Fragen des Bildungswesens der DDR. Zur Zeit ist er am Institut für Hochschuldidaktik an der TU Berlin angestellt, Hauptarbeitsgebiet: Lehrerbildung und hochschuldidaktische Theorie.

Klaus-Jürgen Bruder ist am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg angestellt und hat dort einen Lehrauftrag für politische Psychologie. Hauptarbeitsgebiet: marxistische Psychologiekritik und Wissenschaftstheorie.

Peter Schneider und Helmut Lethen arbeiteten im Wintersemester 70/71 als Lehrer an Gabbes Lehranstalten. Schneiders Vertrag wurde, nachdem ein erster Versuch des Schulleiters, ihn vom Unterricht zu dispensieren, am Widerspruch der Schüler gescheitert war, nicht erneuert. Lethen kündigte aus Protest gegen die vom Schulleiter aufrechterhaltene Kontrolle seines Unterrichts durch die beiden Oberstudienräte.

Jürgen Zimmer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am MPI für Bildungsforschung Berlin. Hauptarbeitsgebiet: Curriculum-Forschung. Außerdem ist er Lehrbeauftragter an der Hochschule für bildende Künste Berlin und Redakteur der Zeitschrift betrifft: erziehung.

Hermann Rademacker arbeitet zur Zeit beim Westermann Verlag und hat einen Lehrauftrag für Unterrichtstechnologie an der PH Niedersachsen, Abteilung Lüneburg. Außerdem ist er an der Planung eines Schulversuchs zum Einsatz eines Medienverbundsystems beteiligt.

Joachim Schickel, geboren 1924, studierte Philosophie, Mathematik, Sinologie und Indologie und ist seit 1952 Redakteur beim NDR. 1964 und 1970 machte er zwei längere China-Reisen, und im Sommer 1970 hielt er an der FU Berlin ein Seminar über die Kulturrevolution. Er veröffentlichte zahlreiche Bücher und Artikel über China.

Die *Kursbuch Redaktion* bittet darum, die ausgefüllten Arbeiterfragebogen aus *Kursbuch* 21 so bald wie möglich zurückzusenden, damit mit der Auswertung begonnen werden kann.

Süverkrüps Hitparade

neue Lieder und Chansons
von Dieter Süverkrüp

30-cm-LP, stereo,
Nr. S 22 303, DM 20.–

Kinderlieder

von Dieter Süverkrüp
»Der Baggerführer
Willibald«

17-cm-Single, stereo,
Peng 6, DM 5.–

Kämpfendes Afrika

Südafrikanische Widerstandslieder, m. Textbeilage

30-cm-LP, stereo,
Nr. 55 401, DM 20.–

Streik

neue Lieder der spanischen Opposition
von Joan & José

30-cm-LP, stereo, DM 20.–

Gesamtverzeichnis anfordern beim
Verlag „pläne" GmbH
46 Dortmund, Ruhrallee 62

basis

Studienausgaben

Leo Trotzki
Wie wird der Nationalismus geschlagen?
296 Seiten, kartoniert 9,– DM

Franz Neumann
Demokratischer und autoritärer Staat
240 Seiten, kartoniert 6,– DM

Roman Rosdolsky
Zur Entstehungsgeschichte des Marxschen ›Kapital‹ I/II
Band I 202 Seiten, Band II 338 Seiten, kartoniert, je Band 6,– DM

Soziologische Exkurse
184 Seiten, kartoniert 6,– DM

(A. Neuberg), Hans Kippenberger, M. N. Tuchatschewski, Ho Chi Minh u. a.
Der bewaffnete Aufstand
ca. 344 Seiten, kartoniert 9,– DM

Leo Trotzki
Ergebnisse und Perspektiven
Die permanente Revolution
ca. 320 Seiten, kartoniert 9,– DM

Hermann Weber
Die Wandlung des deutschen Kommunismus
408 Seiten, kartoniert 9,– DM

Karl Korsch
Die materialistische Geschichtsauffassung und andere Schriften
ca. 200 Seiten, kartoniert 6,– DM

Arthur Rosenberg
Demokratie und Sozialismus
312 Seiten, kartoniert 9,– DM

Alfred Schmidt
Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx
ca. 200 Seiten, kartoniert 6,– DM

Europäische Verlagsanstalt

Piper Sozialwissenschaft

Diese neue Reihe bietet Einführungen in zentrale Themenbereiche der Sozialwissenschaft und stellt ein Forum dar zur Diskussion aktueller Probleme der Politologie und Soziologie.

Texte und Studien zur Politologie
Herausgeber: Sontheimer/Beyme

Klaus von Beyme
Die politische Elite in der Bundesrepublik Deutschland

Piper Sozialwissenschaft Band 1.
230 Seiten. DM 16.80

Kurt Sontheimer
Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland

Piper Sozialwissenschaft Band 2.
240 Seiten. DM 16.80

Texte und Studien zur Soziologie

Horst Holzer
Gescheiterte Aufklärung?

Politik, Ökonomie und Kommunikation der Bundesrepublik Deutschland. Piper Sozialwissenschaft Band 3. 268 Seiten. Mit 40 Tabellen und 15 graph. Darstellungen. DM 19.80

Konstanzer Soziologenkollektiv
Berufe für Soziologen

Piper Sozialwissenschaft Band 4.
230 Seiten. DM 19.80

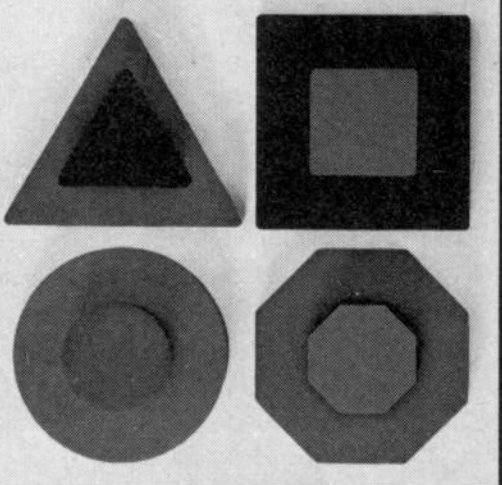
Redaktion: H.H. Röhring

Das geht alle Eltern und Lehrer an: Sind unsere Kinder für die Anforderungen der Zukunft gerüstet?

Erziehung durch Faszination

George B. Leonard
Lehren und Lernen für die Welt von morgen

Piper



Aus dem Amerikanischen von Elisabeth Fetscher. 10. Tsd.
296 Seiten. Leinen DM 22.-

Piper

neu bei J. B. Metzler

'70

Friedrich Knilli: **Deutsche Lautsprecher** · Versuche zu einer Semiotik des Radios · **Texte Metzler 11** · 128 Seiten. Kartoniert DM 7,– (ISBN 3 476 00083 4)

Richard Faber: **Novalis, Die Phantasie an die Macht · Texte Metzler 12** · 104 Seiten. Kartoniert DM 7,– (ISBN 3 476 00038 9)

Erwin Leibfried: **Identität und Variation** · Prolegomena zur kritischen Poetologie · **Texte Metzler 13** · 120 Seiten. Kartoniert DM 7,– (ISBN 3 476 00102 4)

Manfred Hahn: **Präsozialismus, Claude-Henri de Saint-Simon** · Ein Bericht · **Texte Metzler 14** · 76 Seiten. Kartoniert DM 6,– (ISBN 3 476 00058 3)

Marie Luise Gansberg/Paul Gerhard Völker: **Methodenkritik der Germanistik** · Materialistische Literaturtheorie und bürgerliche Praxis · **Texte Metzler 16** · 150 Seiten. Kartoniert DM 7,– (ISBN 3 476 00045 1)

Gerhard Schneider: **Der Libertin** · Zur Geistes- und Sozialgeschichte des Bürgertums im 16. und 17. Jahrhundert · 320 Seiten. Broschiert DM 30,– (ISBN 3 476 00151 2)

Erwin Leibfried: **Kritische Wissenschaft vom Text** · Reflexion Manipulation, transparente Poetologie · 320 Seiten. Kartoniert DM 26,– (ISBN 3 476 00101 6)

Arend Kulenkampff: **Antinomie und Dialektik** · Zur Funktion des Widerspruchs in der Philosophie · 108 Seiten. Kartoniert DM 15,– (ISBN 3 476 00096 6)

Jost Hermand/Manfred Windfuhr: **Zur Literatur der Restaurationsepoche 1815–1848** · Forschungsreferate und Aufsätze · VIII, 599 Seiten. Leinen DM 68,– (ISBN 3 476 00064 8)

Erich Ruprecht/Dieter Bänsch: **Literarische Manifeste der Jahrhundertwende 1890–1910** · XLIV, 579 Seiten und 6 Abbildungen auf Kunstdruck. Leinen DM 50,– (ISBN 3 476 00205 5)

Klaus Laermann: **Eigenschaftslosigkeit** · Reflexionen zu Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften" · X, 167 Seiten. Broschiert DM 20,– (ISBN 3 476 00099 0)

Heinz Ide u. a.: **Bestandsaufnahme Deutschunterricht – Ein Fach in der Krise** · 256 Seiten. Kartoniert DM 16,80 (ISBN 3 476 30002 1)

Christoph Rülcker, **Ideologie der Arbeiterdichtung 1914–1933** · Eine wissenssoziologische Untersuchung · **Metzler Studienausgabe** · VIII, 160 Seiten. Kartoniert DM 15,– (ISBN 3 476 00138 5)

Helmuth Lethen: **Neue Sachlichkeit 1924–1932** · Studien zur Literatur des „Weißen Sozialismus" · **Metzler Studienausgabe** · VIII, 214 Seiten, Kartoniert DM 20,– (ISBN 3 476 00103 2)

J. B. Metzler · 7 Stuttgart 1 · Postfach 529

'71
FRÜHJAHR

neu bei J. B. Metzler

Friedrich Sengle: **Biedermeierzeit** · Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848. 3 Bände. Band I: **Allgemeine Voraussetzungen, Richtungen. Darstellungsmittel.** Ca. XX, 640 Seiten. Leinen DM 59,– (ISBN 3 476 00182 2) (Bitte fordern Sie den Sonderprospekt an)

Horst Albert Glaser, Peter Hahn, Olaf Hansen, Helmut Hartwig, Thomas H. W. Metscher, G. Katrin Pallowski, Michael Pehlke, Bernd Jürgen Warneken: **Literaturwissenschaft und Sozialwissenschaften** · Grundlagen und Modellanalysen. Ca. 400 Seiten. Broschiert ca. DM 23,– (ISBN 3 476 00203 9)

Friedrich W. Schmidt: **Zum Begriff der Negativität bei Schelling und Hegel** · XIV, 140 Seiten. Broschiert ca. DM 18,– (ISBN 3 476 00183 0)

Dieter Bänsch: **Else Lasker-Schüler** · Zur Kritik eines etablierten Bildes. Ca. 224 Seiten. Broschiert ca. DM 20,– (ISBN 3 476 00184 9)

Florian Vaßen: **Georg Weerth** · Ein politischer Dichter des Vormärz und der Revolution von 1848/49. Ca. 224 Seiten. Broschiert ca. DM 20,– (ISBN 3 476 00185 7)

Helmut Kreuzer: **Die Boheme** · Analyse und Dokumentation der intellektuellen Subkultur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart · **Metzler Studienausgabe** · 436 Seiten. Broschiert DM 20,– (ISBN 3 476 00187 3)

Michael Pehlke: **Der sanfte Terror – Techniken schichtenspezifischer Unterhaltung** · Untersuchungen zum zeitgenössischen Berliner Boulevardtheater · **Texte Metzler 15** · Ca. 100 Seiten. Kartoniert DM 8,– (ISBN 3 476 00191 1)

Klaus Schröter: **Heinrich Mann** · „Untertan", „Zeitalter", Wirkung. Drei Aufsätze · **Texte Metzler 17** · 80 Seiten. Broschiert DM 8,– (ISBN 3 476 00192 X)

Jost Hermand: **Stänker und Weismacher** · Zur Dialektik eines Affekts · **Texte Metzler 18** · Ca. 48 Seiten. Broschiert ca. DM 6,– (ISBN 3 476 00193 8)

Manfred Windfuhr: **Rheinische Gesellschaftskritik von Spee bis Böll · Texte Metzler 19** · Ca. 48 Seiten. Broschiert DM 6,– (ISBN 3 476 00194 6)

Hans-Wolf Jäger: **Politische Metaphorik im Jakobinismus und im Vormärz · Texte Metzler 20** · Ca. 100 Seiten. Broschiert DM 8,– (ISBN 3 476 00195 4)

J. B. Metzler · 7 Stuttgart 1 · Postfach 529

Cl. Pichois
A.-M. Rousseau

Vergleichende Literatur-wissenschaft

Eine Einführung in die Geschichte, die Methoden und Probleme der Komparatistik

Aus dem Französischen übertragen und eingeleitet von Peter André Bloch.

220 Seiten, Paperback 15.– DM

Diese flüssig geschriebene und in ihren zahlreichen bibliographischen Nachweisen zuverlässige Einführung in die Komparatistik eröffnet dem Leser die praktischen Möglichkeiten dieses Spezialgebietes der Literaturwissenschaft, indem sie die Geschichte und den Forschungsstand der Komparatistik skizziert und deren Aufgaben anhand vieler Beispiele und Fakten behandelt.

Pädagogischer Verlag

Schwann

POCKET 19
FERNANDO ARRABAL
DER ARCHITEKT
UND DER KAISER
VON ASSYRIEN
4 STÜCKE DM 14,-

POCKET 21
ANDY WARHOL
BLUE MOVIE
DIALOG MIT ÜBER
100 FOTOS DM 12,-

POCKET 22
DAS SCHWEDISCHE
MODELL DER
AUSBEUTUNG
DM 14,-

VERLAG
KIEPENHEUER
& WITSCH

pocket

pt 38

Kamps pädagogische Taschenbücher

Alfons Otto Schorb
Pädagogisches Taschenlexikon
6. Auflage, 246 Seiten
kart. 6,80 DM, Leinen 9,80 DM

Prospekt auf Anforderung gratis.

Kamp Verlag
463 Bochum, Postfach 1 309

Scuola di Barbiana

Die Schülerschule

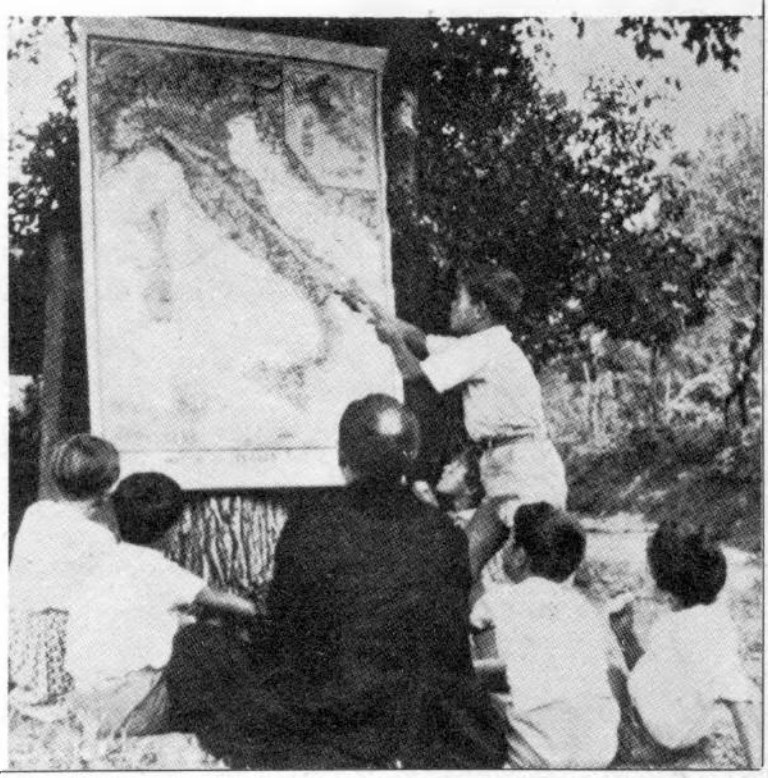
Brief an eine Lehrerin

Vorwort: Peter Bichsel

Das Gegenmodell zu Neills Summerhill: nicht »antiautoritäre Erziehung« von oben, sondern außerautoritäres Lernen. Nicht eine Lehrerschule, sondern eine Schülerschule.
Der Bericht von acht Bauernjungen, Sitzenbleibern und Durchgefallenen, die selbst Schule machten: eine Schule ohne Klassenbuch, ohne Zensuren, ohne Prüfungen.
Hier berichten diejenigen, die für dumm und faul erklärt wurden: Sie berichten auch darüber, warum unser Bildungssystem so eingerichtet wurde, daß es nur einem Bruchteil zugänglich ist.

Rotbuch 21
21. Tausend
156 Seiten DM 6.50

»Eure Schule ist ein Krankenhaus, das die Gesunden pflegt und die Kranken abweist.«
»Die Theorie vom Genie ist eine bourgeoise Erfindung. Sie stammt aus einer Mischung von Faulheit und Rassismus.«



Wagenbach

Neu
bei Athenäum

LiLi

Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik

Herausgegeben von dem:
Literaturwissenschaftler Prof. Helmut Kreuzer, Bonn
Mathematiker Prof. Rul Gunzenhäuser, Stuttgart
Linguisten Dr. Wolfgang Klein, Saarbrücken
Mediävisten Dr. Wolfgang Haubrichs, Saarbrücken.

Lili ist primär eine Zeitschrift für aktuelle Methodenprobleme in Germanistik, Romanistik, Anglistik und angrenzenden Disziplinen. Sie wird neue Verfahrensweisen aus Soziologie, Psychologie, Fachdidaktik, theoretischer Linguistik, Datenverarbeitung in ihrer Anwendung auf die Philologien dokumentieren und kritisch reflektieren.
Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich mit einem Umfang von etwa 80 Seiten und zwar erstmals im Mai 1971 mit einem Doppelheft zum Thema „Methodische Perspektiven" mit Beiträgen von R. Jakobson, D. Wunderlich, M. Bense, W. Fucks, G. Wienold, S. Marcus, H. Hakkarainen und P. U. Hohendahl.

Wenn Sie jetzt bestellen, erhalten Sie das Jahresabonnement zum Einführungspreis von

DM 25.00

Ab 1. Januar 1972 erhöht sich der Preis für das Jahresabonnement auf DM 34.00
Studentenabonnement DM 25.00
einschließlich Versandspesen und Mehrwertsteuer.

Preis des Einführungsdoppelheftes: DM 9.80
Einzelheft: DM 8.80

Athenäum-Verlag 6 Frankfurt/M., Falkensteiner Str. 75-77

Reihe PASSAGEN

Jean Meynaud, Heiner Stück, Jutta Matzner, Robert Jungk:
Spekulationen über die Zukunft
Ca. 280 Seiten. Paperback
DM 10,–

Aus dem Inhalt: G. Bataille: Proklamation des ›Acéphale‹; J. Meynaud: Die Flucht nach vorn; F. Bökkelmann: Fragen an Robert Jungk; H. Stück: Habermas' Theorie des technischen Fortschritts – Zur Reichweite der Technokratie-Kritik – Versuche der Rekonstruktion demokratischer Öffentlichkeit in der spätkapitalistischen Gesellschaft; J. Matzner: Zum Selbstverständnis kritischer Futurologie.

Frank Böckelmann:
Befreiung des Alltags. Modelle eines Zusammenlebens ohne Leistungsdruck, Frustration und Angst.
188 Seiten. 9 Abb. Paperback
DM 8,–

Aus dem Inhalt: WOHNGEMEINSCHAFT: Beiträge zur Kommunediskussion – Schöner wohnen! MASSENKONSUM: Selbstbestimmung der Konsumenten – Wider den Konsum der Entfernung – Kleider machen Leute – Schmeckt's? – Werbung ohne Profit – Was kostet die Welt? – Dialektik der Banalität. ARBEITSBEZIEHUNGEN: Arbeitsbeziehungen, technologische Entwicklung und Leistungsbemessung – Willkür und Loyalität URBANER SOZIALRAUM: New Babylon – Versuch einer alternativen Umweltplanung – Das Weltstadtspiel. KONTAKTE: Sexuelle Kontakte im nachindustriellen Zeitalter – Organisierte Selbstverständlichkeit.

Rogner & Bernhard

Progressive Pädagogik

Wolfgang Fischer · Jörg Ruhloff · Horst Scarbath · Hans Thiersch (Hrsg.)
Normenprobleme in der Sexualpädagogik
(Sexualpädagogik I). Etwa 180 Seiten, Snolin-Paperback ca. DM 16.–

Friedrich Koch
Negative und positive Sexualerziehung
Eine Analyse katholischer, evangelischer und überkonfessioneller Aufklärungsschriften
139 Seiten, Snolin-Paperback DM 15.–

Jörg Ruhloff
Ein Schulkonflikt wird durchgespielt
Beschreibung und Analyse. Mit einem Vorwort von Wolfgang Fischer.
112 Seiten, Snolin-Paperback DM 12.–

Informationen, Prospekte, Verzeichnisse gratis.

Quelle & Meyer · Heidelberg

Zeitgeschichte im Film- und Tondokument

Moltmann/Reimers Hsg.
337 Seiten, 18 Abb.
brosch. DM 33,80, Ln. DM 40.–

MUSTERSCHMIDT
Göttingen · Turmstr. 7

Lesebuch

Deutsche Literatur der sechziger Jahre. Herausgegeben von Klaus Wagenbach. Mit Nachwort und Lebensdaten. 224 Seiten. DM 6.80

Dieses Lesebuch entstand in Zusammenarbeit mit Schülern und Lehrern. Es beschränkt sich auf die letzten zehn Jahre unserer Literatur, versucht aber – in Prosa, Lyrik und Essay –, sie so getreu wie möglich zu portraitieren. Der niedrige Ladenpreis soll die außerplanmäßige Anschaffung erleichtern. Ein Nachwort von Klaus Wagenbach untersucht Möglichkeiten, Fragen an die jüngere deutsche Literatur zu stellen.

120 Texte von 76 Autoren; Gesamtauflage jetzt 130 000 Exemplare.

Tintenfisch 4

Jahrbuch für Literatur 1971. Mit Bibliographie aller Erstausgaben. Herausgeber: Michael Krüger und Klaus Wagenbach. 120 Seiten. DM 5.80

Der diesjährige »Tintenfisch« enthält 52 Texte, darunter 2 Reden über Kapitalismus, Demokratie und die Idioten der Welt, 10 Satiren über den Umsturz in der Schweiz, Höfers Frühschoppen, Reisen nach Moskau und anderes, 1 Monolog über Fernsehkrimis, 19 Gedichte über Macht der Gewohnheit, Aufruhr, Hausbesitz, zweierlei Essen, Fahnen im Dreck und anderes, 2 Berichte über die Ausbeutung von Frauen und Lehrlingen, 15 Geschichten und Prosastücke. Daneben: Einige Dutzend »Fußnoten«.

anderes

für Schulung und Schule:

Johannes Bobrowski, Mäusefest. 11 Erzählungen. Quartheft 3. DM 5.80
Mao Tsetung, Über Praxis und Widerspruch. Rotbuch 5. DM 3.50
Wolf Biermann, Die Drahtharfe. Balladen u. Lieder, Quartheft 9. DM 5.80
W. Gottschalch, Parlamentarismus u. Rätedemokratie. Rotbuch 10. DM 4.50
Peter Schneider, Ansprachen. Texte und Gedichte. Quartheft 47. DM 5.80
Ulrike Marie Meinhof, Bambule. Über Fürsorge. Rotbuch 24. DM 4.50
Tintenfisch 1–3. Jahrbücher für Literatur. Quarthefte. Je DM 5.80
Sozialistische Jahrbücher 1–3. Rotbücher. Je DM 8.50

Wagenbach

Theorie Werkausgabe HEGEL in 20 Bänden

». . . in der Pädagogik ist das Bestreben, die Menschen zu erziehen, um sie vor der Welt zu verwahren, d. h. sie in einem Kreise – z. B. des Comptoirs, idyllisch des Bohnenpflanzens – zu erhalten, in dem sie von der Welt nichts wissen, keine Notiz von ihr nehmen . . .«

Hegel war acht Jahre lang Schulmeister, Rektor am Nürnberger humanistischen Gymnasium. Er unterrichtete dort Philosophie, besonders Logik. Die Kurse und Vorträge, die er hielt, die Gutachten, die er erstattete, sind in Band 4 der Hegel-Werkausgabe (Nürnberger und Heidelberger Schriften, 1808–1816) zu finden. Diese Ausgabe liegt jetzt vollständig vor:

Hegel – Werke in zwanzig Bänden

Auf der Grundlage der ›Werke‹ von 1832 bis 1845 neu edierte Ausgabe. Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel

Preis für die gesamte Ausgabe DM 180.– / Einzelpreis je Band DM 12.– / bei Abnahme von mindestens 4 (verschiedenen) Bänden je DM 9.– / Je Band 450 bis 550 Seiten. Balacron-Einband.

Suhrkamp

Rotbuch Verlag:

Rotbuch 128: Pellizzi, Mali+Werner Bernie der Milliarden-flipper

Ein tragischer Comix aus der Hochfinanz.

»›Hart wie James Bond, flink wie ein Jaguar, zäh wie Adenauer! Das ist der IOS-Berater.‹ Solche Sprüche klopfen Pellizzis Comic-Figuren in diesem irren Reißer aus der heißkalten Finanzwelt. Zum Schießen, das Auf und Ab des Bernie Cornfeld! Mit so bekannten Figuren wie Dr. Marx, Papst Paul, Erich Mende und Zahnarzt Lieblich. Nebenher gibt's Ökonomie-Kunde.‹ (ran 1/1975)

96 Comic-Seiten. DM 8.–

Rotbuch 129: Preobrashenskij UdSSR 1975

Ein Rückblick in die Zukunft. Mit zwei Beiträgen von B. Rabehl.

Preobrashenskij beschreibt 1921 die Grundlagen der Industrialisierung der UdSSR und ihre Entwicklung als Utopie bis 1975. Rabehl geht auf die aktuelle Diskussion ein: Ist die UdSSR eine »sozialistische Gesellschaft« oder entsteht eine neue Herrschaftsform, der »Sozialimperialismus«?

160 Seiten. DM 8.– (im Abo: 7.–)

Rotbuch 130: Miklós Haraszti Stücklohn

Vorwort von Heinrich Böll.

Haraszti arbeitete in einer Budapester Traktorenfabrik an der Fräsmaschine. Er berichtet über den Stücklohn, der die Arbeiter »dafür bestraft, daß sie Menschen sind«, über Bedingungen und Auswirkungen des Leistungslohnsystems, das die Kluft zwischen den Arbeitern und »denen da oben« vertieft. Haraszti benennt im Detail den Widerspruch zwischen z. T. frühkapitalistischen Arbeitsverhältnissen und sozialistischen Parolen; er beschreibt die Haltung derer, die den Sozialismus wollen, aber täglich von Leistungsdruck und Bürokratie beschädigt werden.

120 Seiten. DM 7.–

Authentische Fabrikreportage aus einem sozialistischen Land

Rotbuch 131: Henning Kuhlmann Klassen-gemeinschaft

Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte.

Kuhlmann ist Lehrer an einer Berliner Hauptschule. Sein Buch ist nun weder ein Rezept für »richtiges« Lehrerverhalten noch die Dokumentation eines gradlinigen Erfolgsmarsches. Seine Stärke liegt vielmehr darin, daß Erfahrungen, Enttäuschungen und Fehler reflektiert werden und daß dem linken Lehrer Mut gemacht wird.

120 Seiten. DM 7.– (im Abo: 6.–)

Rotbuch 132: Peter Paul Zahl Schutzimpfung

Gedichte.

In seinen Gedichten beschreibt Zahl die deutschen Zustände, den kapitalistischen Alltag als permanenten Bürgerkrieg: vor der Stempeluhr und in Wartezimmern, in den Sprüchen der Kapitalvertreter und Meinungsmacher, in den Schulen und Trabantenstädten und im Knast.

72 Seiten. DM 6.–

Rotbuch 133: Kurt Brandis Der Anfang vom Ende der Sozial-demokratie

Die SPD bis zum Fall der Sozialistengesetze.

1975 gibt es einen denkwürdigen Geburtstag zu feiern: die SPD 1875 in Gotha gegründet, wird 100 Jahre alt. Brandis Analyse untersucht die Wurzeln ihrer Entwicklung. Er belegt, daß es in der SPD zu keiner Zeit prinzipiell politische, sondern immer nur taktische Auseinandersetzungen gab.

120 Seiten. DM 7.– (im Abo: 6.–)

Rotkehlchen 2: Rote Grütze darüber spricht man nicht!

Vom Kindermachen und Kinderkriegen, vom Liebhaben und Schämen und was noch alles vorkommt. Eine Schallplatte für Kinder.

Die Rote Grütze zeigt – gemeinsam mit den Kindern –, wie lustig, wie normal und zärtlich es sich über Sexualität reden läßt. Wie leicht und doch genau alle Kinderfragen zur Sexualität beantwortet werden können. Statt Krampf und Schamhaftigkeit, statt Sexual»erziehung« entsteht in einer Folge von Szenen, Mitspielsituationen, Gesprächen, Liedern und Improvisationen eine Atmosphäre von Lust an Kommunikation, von Sinnlichkeit und Spaß.

Mit beiliegendem Textplakat.

LP. 33 UpM. DM 15.–

★ **Das kleine Rotbuch** ★

anfordern! Sie erhalten es **kostenlos!** 64 Seiten mit Texten zu und aus den Rotbüchern/Kursbüchern, Fotos, Comics, Informationen über den Verlag und unsere kollektive Arbeit sowie ein vollständiges Bücherverzeichnis.

Rotbuch Verlag
1 Berlin 30
Potsdamer 98